Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6870026
Centre d'intérêt: 540

Perfectionnement en évaluation pédagogique. A-1, Le domaine affectif : cahier de l'animateur et de l'animatrice. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale des régions, 1985.
136 p. ; 28 cm.

Code: 51-5082. Bibliogr.: p. 59-60.

ISBN 2-550-08550-7

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction générale des régions

Descripteur(s): Evaluation de l'apprentissage * Objectifs affectifs * Rôle de l'animateur * Programme d'activités * Perfectionnement des enseignants * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

La session de mise à jour sur "L'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif" fait partie du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique développé par le MEQ. Cette session vise à faire découvrir des pistes pratiques dans l'évaluation des apprentissages affectifs visés par les programmes d'études. Cette évaluation a pour but de favoriser la progression des apprentissages et non de les sanctionner; il s'agit essentiellement de l'évaluation formative de ces apprentissages. Cinq annexes complètent le cahier. Ce sont: 1. évaluation des apprentissages dans le domaine affectif; 2. un modèle de planification qui prend en charge l'aspect affectif; 3. principes et pratiques de la mesure et de l'évalustion en animation pastorale; 4. description des catégories d'objectifs du domaine affectif; 5. les composantes d'une valeur.

Type de document: d

EDUQ 8870026

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des régions

A-1

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

LE DOMAINE AFFECTIF

CAHIER DE L'ANIMATEUR ET DE L'ANIMATRICE

51-5082

060402 ébec, décembre 1985

0086001

EDUQ 8870026

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des régions

A-1

PERFECTIONNEMENT EN ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

LE DOMAINE AFFECTIF

CAHIER DE L'ANIMATEUR ET DE L'ANIMATRICE

51-5082

Québec, décembre 1985

DIRECTION
DES COMMUNICATIONS

Dépôt légal: quatrième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-550-08550-7

P E R F E C T I O N N E M E N T

E N E V A L U A T I O N P E D A G O G I Q U E

A.1 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Session de mise à jour à l'intention des enseignants
et des enseignantes du primaire et du secondaire

Cahier de l'animateur et de l'animatrice

Janvier 1986

Q U E B E C

PERFECTIONNEMENT EN EVALUATION PEDAGOGIQUE

A.1 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE DOMAINE AFFECTIF

Session de mise à jour
à l'intention des enseignants et des enseignantes
du primaire et du secondaire

Cahier de l'animateur et de l'animatrice

Direction du développement en évaluation

Direction de la formation du personnel scolaire

Direction générale des régions

TABLE DES MATIERES

PAGE

Introduction 1

Remarques à l'intention de l'animateur et de l'animatrice 3

Horaire de la session de formation des animateurs et des animatrices .. 5

Buts et Objectifs 7

Activités proposées

1. Présentation et problème pratique 11
2. Un peu d'ordre 15
3. Des voeux pieux clarifiés 19
4. Une aide précieuse 27
5. Le vrai problème 35
6. Au pied du mur 39
7. Une simulation 41
8. Un peu de théorie 45
9. Exercice d'intégration 47
10. Partage et mise au point 51
11. Des données aux décisions 53
12. Evaluation de la session 55

Réponses aux exercices 57

Références bibliographiques 59

Annexes

A. Evaluation des apprentissages dans le domaine affectif 63

B. Un modèle de planification qui prend en charge l'aspect affectif 79

C. Principes et pratiques de la mesure et de l'évaluation en animation pastorale 99

D. Description des catégories d'objectifs du domaine affectif 123

E. Les composantes d'une valeur 131

Remerciements 137

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

TABLEAU 1 : Modèle général de planification par déduction-induction. Domaine affectif..... 21

TABLEAU 2 : Modèle général de planification par deduction-induction. Domaine cognitif..... 22

TABLEAU 3 : Taxonomie du domaine affectif selon Krathwohl 29

TABLEAU 4 : Comportements indicateurs manifestant que l'élève reçoit, répond, valorise 30

TABLEAU 5 : Une façon de se représenter et de planifier le développement d'une attitude 46

INTRODUCTION

La session de mise à jour sur **L'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif** fait partie du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique développé par le Ministère à la suite des demandes du réseau scolaire et d'une identification de besoins réalisée par la Direction générale des régions.

L'objectif général de ce programme est d'offrir l'occasion aux enseignants et aux enseignantes d'ajuster leurs pratiques évaluatives aux orientations de la **Politique générale d'évaluation pédagogique**, aux objectifs d'apprentissage et aux approches pédagogiques des programmes d'études.

Pour atteindre cet objectif général, le Ministère a développé un ensemble de sessions de mise à jour qu'il met à la disposition des établissements scolaires qui pourront les utiliser dans le cadre d'activités de perfectionnement qu'ils offriront à leur personnel enseignant.

C'est dans ce cadre que la présente session a été développée. Elle vise à faire découvrir des pistes pratiques dans l'évaluation des apprentissages affectifs visés par les programmes d'études. Cette évaluation a pour but de favoriser la progression des apprentissages et non de les sanctionner; il s'agit donc essentiellement de l'**évaluation formative** de ces apprentissages.

Cette activité est destinée à être animée, auprès des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire, par les personnes-ressources des établissements scolaires. Ces dernières seront invitées à participer à une session de formation à leur intention.

Pour plus d'information sur cette session et sur le programme de perfectionnement en évaluation pédagogique, on est prié de s'adresser au répondant en évaluation pédagogique de sa Direction régionale du ministère de l'Education.

REMARQUES À L'INTENTION DE L'ANIMATEUR ET DE L'ANIMATRICE

Le matériel fourni à l'animateur et à l'animatrice

Les animateurs et les animatrices recevront une copie du **Cahier de l'animateur et de l'animatrice** qui contient le matériel d'animation nécessaire à la tenue des sessions de mise à jour.

D'autre part, ils recevront sous pli séparé les divers tableaux, exercices et formules qui pourront être reproduits sur acétate ou insérés dans le cahier du participant et de la participante.

Activités proposées

L'ensemble des activités proposées dans le **Cahier de l'animateur et de l'animatrice** peut se réaliser en deux jours consécutifs ou non.

Chaque activité proposée a sa raison d'être. Parmi les activités présentées dans ce cahier, certaines sont identifiées comme étant particulièrement destinées aux animateurs et aux animatrices (il s'agit des activités 2, 3, 4 et 5).

Mais toutes ces activités pourraient être intégrées dans une session destinée à un groupe d'enseignants et d'enseignantes. Il revient à l'animateur et à l'animatrice d'adapter le contenu de la session qu'il animera aux besoins particuliers du groupe qu'il doit rencontrer.

Locaux et matériel disponibles

Pour s'assurer d'une plus grande efficacité, il est souhaitable que l'animateur ou l'animatrice ait prévu:

- un local assez grand pour les plénières;
- un ou des locaux supplémentaires pour le travail en équipes;
- un tableau ou de grandes feuilles qui pourront être affichées aux murs; les craies ou les crayons nécessaires;

- un rétro-projecteur; des acétates vierges où les équipes pourront inscrire le résultat de leur travail; les crayons nécessaires;

- un cahier du participant, reproduit en nombre suffisant, composé des exercices et textes de référence que l'on désire mettre à la disposition des participants et des participantes.

De plus, il est fortement recommandé d'inviter les participants et les participantes à cette activité d'apporter une copie du ou des programmes qu'ils appliquent.

HORAIRE DE LA SESSION DE FORMATION

DES ANIMATEURS ET DES ANIMATRICES

Première journée

De 09:00 à 09:30	**1. Présentation et problème pratique** Comment Jean évalue-t-il les apprentissages affectifs de ses élèves?
De 09:30 à 10:00	**2. Un peu d'ordre*** Clarification des termes et des concepts souvent utilisés dans le domaine affectif.
De 10:00 à 10:30	**3. Des voeux pieux clarifiés*** Les quatre niveaux de précision des attentes en apprentissage affectif.
De 10:45 à 11:45	**4. Une aide précieuse*** Les taxonomies du domaine affectif et leur fil conducteur.
De 11:45 à 13:15	Dîner
De 13:15 à 14:15	**5. Le vrai problème** La définition d'attentes précises, mesurables et communicables: les comportements indicateurs ou les indices de réponses possibles.
De 14:15 à 14:45	**6. Au pied du mur** "Oui mais, qu'est-ce-que tu veux dire par ...? Qu'est-ce que l'élève doit ressentir, dire ou faire? Quels sont les comportements indicateurs de telle ou telle attitude?"

* Ces activités sont particulièrement destinées aux animateurs et aux animatrices.

De 15:00 à 16:00 — **7. Une simulation**

Vous enseignez ... en ... année. Vous voulez que vos élèves développent une attitude positive relativement à ... Quel est votre plan et, surtout, quels sont les comportements indicateurs et la façon de les mesurer?

Deuxième journée

De 09:00 à 09:30 — **8. Un peu de théorie***

Les trois aspects de la mesure critériée des changements affectifs en classe.

De 09:30 à 11:45 — **9. Exercice d'intégration**

Echange sur la 7e activité.

L'opérationnalisation d'un objectif affectif tiré d'un programme d'études, y compris les moyens d'évaluation.

De 11:45 à 13:15 — Dîner

De 13:15 à 14:30 — **10. Partage et mise au point**

Présentation des travaux et exploitation des techniques et moyens employés pour mesurer les changements affectifs.

De 14:45 à 15:45 — **11. Des données aux décisions**

Moyens simples pour interpréter les données en contexte pédagogique: les jugements basés sur des critères subjectifs bien documentés.

De 15:45 à 16:00 — **12. Evaluation de la session**

* Cette activité est particulièrement destinée aux animateurs et aux animatrices.

BUTS ET OBJECTIFS

DIRECTION DES COMMUNICATIONS

BUTS

Sensibiliser les enseignants et les enseignantes à divers aspects de l'évaluation des apprentissages affectifs proposés par les programmes d'études.

Initier ces personnes à quelques techniques simples d'évaluation formative des apprentissages affectifs.

OBJECTIFS GENERAUX

Comprendre la nature, la pertinence et la portée de l'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif, cette évaluation étant réalisée en classe par l'enseignant ou l'enseignante en relation avec les objectifs d'un programme d'études.

Comprendre les principales caractéristiques d'un instrument de mesure conçu pour répondre aux besoins de l'évaluation formative d'un apprentissage affectif.

Appliquer des techniques simples d'élaboration d'un instrument de mesure et d'interprétation des données récueillies, en vue de poser un jugement sur la progression des apprentissages du domaine affectif.

Recevoir favorablement les informations et les implications pratiques relatives à l'évaluation des apprentissages affectifs.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

À la fin de cette session de deux jours, les participantes et les participants seront capables:

- de définir la nature du domaine affectif;
- de démontrer l'importance des apprentissages du domaine affectif chez l'élève;
- d'identifier des objectifs du domaine affectif dans des programmes d'études;
- de décrire succinctement des taxonomies des apprentissages dans le domaine affectif;
- d'analyser des exemples d'instruments de mesure appropriés aux apprentissages dans le domaine affectif;
- d'énumérer et d'utiliser des critères de sélection d'un instrument de mesure des apprentissages dans le domaine affectif;
- de concevoir des instruments de mesure très simples et de mettre au point des moyens d'interprétation permettant d'évaluer la progression des apprentissages visés dans le domaine affectif.

Pendant ou à la fin de la session, la grande majorité des participantes et des participants:

- assisteront aux rencontres en réalisant les travaux, en maîtrisant les contenus et en partageant leurs compétences et leurs expériences;
- verbaliseront leur satisfaction quant aux apprentissages réalisés et aux stratégies utilisées;
- exprimeront leur intention d'appliquer certaines des techniques ou certains des principes abordés pendant la session.

ACTIVITES PROPOSEES

1. PRESENTATION ET PROBLEME PRATIQUE

BUT: Motiver en liant au vécu

OBJECTIFS

Distinguer la nature du domaine affectif.

Distinguer en quoi la mesure utilisée en situation pédagogique diffère de celle utilisée par les psychologues ou les conseillers en orientation.

Identifier les principales caractéristiques de l'évaluation des apprentissages affectifs en classe.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Tous les enseignants et toutes les enseignantes poursuivent explicitement ou implicitement des objectifs affectifs; cette situation de fait est démontrée de façon informelle en passant principalement par des exemples vécus.

En classe et dans la vie, chacun de nous évalue des attitudes en s'appuyant surtout sur l'observation de gestes, de paroles ou d'indices parfois insignifiants a priori mais validés par l'expérience de la vie.

L'évaluation dans le domaine affectif se pratique par tous et par toutes mais on hésite souvent à la formaliser dans notre enseignement.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Conformément à l'esprit des programmes du primaire et du secondaire, cette première activité en est une orientée spécifiquement sur la **motivation** des participantes et des participants (voir la référence n° 15). Voilà pourquoi le problème de l'évaluation des apprentissages affectifs est posé en termes de **ce qui est vécu** par une personne qui oeuvre au primaire ou au secondaire.

Le problème primordial à faire ressortir et qui devrait susciter une certaine dissonnance cognitive est le suivant: **en parole, on se refuse à évaluer les attitudes de nos élèves cependant qu'en action on les évalue continuellement et on agit même en conformité avec ces données informelles** (voir les références n° 2, p. 55 et suiv., et n° 11, p. 245 à 255).

Le problème peut être posé de la façon suivante (en l'adaptant aux participants et aux participantes):

> Jean enseigne le français en quatrième année (ou en deuxième secondaire ou ...). Il prétend que quelques-uns de ses élèves n'iront pas très loin dans leurs études ... ou que certains d'entre eux aiment les études ... ou que certains d'entre eux ont pris goût à la lecture ... ou ...
>
> Lorsqu'il pose ces jugements, Jean les base consciemment ou inconsciemment sur des indices qu'il a observés dans la conduite et dans les comportements verbaux ou autres des élèves.
>
> Donnez deux ou trois indices sur lesquels Jean appuie son jugement.
>
> (Les participants et participantes sont invités à identifier individuellement ces indices en utilisant la page suivante. - En plénière, l'animateur ou l'animatrice exploite les réponses obtenues dans le sens des objectifs pousuivis.)

Avec comme point central un problème semblable, la question pourrait se rapporter à peu près à n'importe quel programme ou à n'importe quelle situation pédagogique. En effet, la plupart des enseignants et des enseignantes **perçoivent l'existence ou souhaitent le développement d'apprentissages affectifs** dans leurs interventions pédagogiques. De plus, les nouveaux programmes d'études attachent une grande importance au développement affectif de l'élève, même si, dans bien des cas, ils ne parviennent pas à opérationnaliser suffisamment ces attentes.

Quant aux capacités de l'enseignant et de l'enseignante à évaluer des apprentissages du domaine affectif, il ne faudrait surtout pas les sous-estimer. La pratique quotidienne est fantastique sous ce rapport. C'est ce que se propose de faire ressortir cette première activité.

Remarque: Le but de cette première activité est principalement de susciter l'intérêt des participants et des participantes. Il n'est donc pas encore temps de trop insister sur le contenu.

(Activité 1)

COMMENT JEAN EVALUE-T-IL LES APPRENTISSAGES AFFECTIFS DE SES ELEVES?

Jean enseigne à l'école Beauséjour depuis quelques années. Après les trois premières semaines de classe, il est convaincu que deux de ses élèves n'aiment pas l'école et qu'ils ne feront pas de longues études.

Consciemment ou non, Jean base son affirmation sur des indices qu'il a observés dans la **conduite** et dans les **comportements verbaux** ou autres de ces élèves.

Donnez trois **indices** sur lesquels Jean appuie son jugement:

_____

_____

_____

_____

_____

Autres indices identifiés par le groupe:

_____

_____

_____

_____

_____

2. UN PEU D'ORDRE[1]

BUT: Clarifier les concepts

OBJECTIFS

Décrire la nature des apprentissages dans le domaine affectif.

Etant donné un terme ou une expression se rapportant au domaine affectif, en identifier la signification.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les concepts (termes ou expressions) souvent utilisés en rapport avec le domaine affectif: émotion, sentiment, intérêt, conviction, croyance, valeur, motivation, attitude, comportement, éveil de la conscience, volonté d'agir, échelle de valeurs ...

Le domaine affectif, donc le domaine de tout ce qui précède, cause d'autant plus de difficultés, que les termes sont nombreux et que leur signification est instable (voir les références n° 1, chap. 1 et 2; n° 5, p. 30 à 40, et n° 18, p. 17 à 23). Voilà pourquoi on parlera ici surtout d'attitude sans insister sur sa définition scientifique qui exigerait le recours à toute une théorie (voir la référence n° 17, p. 16 à 49). La taxonomie de Krathwohl suffira sous ce rapport, même si on signale d'autres possibilités à titre d'information (voir l'annexe A et la référence n° 8, p. 27 à 44).

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Encore ici, partir du vécu des participants et des participantes et leur demander de donner **en plénière** des termes se rapportant au domaine affectif et de les placer les uns par rapport aux autres selon leur signification. Le tout est colligé au tableau ou sur des feuilles fixées au mur.

Des interactions entre les personnes présentes peuvent avantageusement être suscitées et exploitées pour nuancer ou pour varier les définitions.

---

(1) Cette activité s'adresse surtout aux animateurs et aux animatrices.

L'animateur ou l'animatrice fait ressortir la multiplicité des définitions et motive ainsi le recours à un nombre limité de mots et à un principe commun de définition. C'est alors qu'il ou elle peut commencer à introduire le principe de l'intériorisation tiré de la taxonomie de Krathwohl ou un autre principe tiré d'une des multiples taxonomies, pour définir la plupart des concepts importants en affectif: intérêt, attitude, goût, valeur, adaptation ...

Des exercices d'association terminent cette activité. Les exercices que l'on trouvera à la suite peuvent être complétés en plénière:

- dans les exercices "A" et "B.1", il faut associer un concept à sa définition;

- dans l'exercice "B.2", il s'agit de situer les mêmes concepts sur un continuum croissant en complexité et en profondeur.

Le tout doit se faire très simplement puisqu'il s'agit ici de montrer aux gens que **dans la pratique quotidienne, ce n'est pas tant la définition qui doit accaparer le temps et les énergies, que l'opérationnalisation des objectifs.**

(Activité 2)

A. Quel est le concept, parmi les cinq suivants, qui est défini par chacun des énoncés donnés par la suite.

A. Adaptation

B. Appréciation

C. Attitude

D. Intérêt

E. Valeur

1. Une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent un individu à réagir.

( )

2. Une tendance générale du comportement d'un individu à être attiré vers une certaine catégorie d'activités.

( )

3. Tout ce qu'il nous importe fondamentalement de réaliser, tout ce qui donne un sens à la vie.

( )

4. Processus permettant de maintenir un équilibre entre un organisme et son milieu.

( )

5. Prise de conscience ou reconnaissance de la valeur d'un objet ou d'un événement.

( )

(Activité 2)

B.1 Voici une liste de définitions que vous devez associer aux termes appropriés. On part des comportements plus simples, plus superficiels pour en arriver graduellement à des comportements plus profonds, plus intégrés.

A. Adaptation

B. Appréciation

C. Attitude

D. Intérêt

E. Valeur

1. De la simple conscience de l'existence d'un phénomène à la recherche avide de ce phénomène.

( )

2. Un individu qui a la volonté de prêter attention à un phénomène, de répondre à un certain stimulus ou de manifester une préférence pour certains comportements ou certains stimuli.

( )

3. Il cherche toutes les occasions pour répondre aux phénomènes, il manifeste un comportement imprégné d'une certaine émotivité.

( )

4. Il manifeste un comportement où l'émotivité n'est pas superficielle, il cherche à en parler avec les autres.

( )

5. De la simple manifestation d'un comportement social approprié jusqu'à l'interrelation entre les divers "moi" et l'idée qu'une personne se fait de la vie.

( )

B.2 Chez une personne, ce système croit en complexité et en profondeur à mesure qu'il devient une conception de la vie, à mesure qu'il est intégré. A quel endroit, sur le continuum suivant, placerait-on chacun des cinq termes définis ci-dessus?

PEU INTEGRE				TRES INTEGRE
1	2	3	4	5
( )	( )	( )	( )	( )

3. DES VOEUX PIEUX CLARIFIES[1]

BUT: Préciser ses attentes

OBJECTIFS

Décrire un modèle de planification qui permet de formuler des objectifs spécifiques d'apprentissage affectif, donc des objectifs évaluables.

Identifier le niveau de spécificité des objectifs d'ordre affectif d'un programme d'études.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les quatre niveaux de spécificité des attentes: les buts, les objectifs généraux, les objectifs spécifiques (les comportements indicateurs) et les tâches (voir les références n° 6 et n° 14, p. 116 à 124 et p. 309 à 320).

Les autres éléments du modèle de planification en enseignement-apprentissage de contenus affectifs: la clientèle, le contenu, la portée, les interventions et la mesure (voir la référence n° 10 et l'annexe B).

L'équivalent pratique des quatre niveaux théoriques de spécification des attentes soit les quatre questions suivantes:

- Qui doit acquérir quoi?
- Jusqu'à quel niveau d'intériorisation?
- L'élève qui a cette attitude fait, ressent et dit quoi?
- Comment peut-on vérifier l'atteinte de l'attitude?

---

(1) Cette activité s'adresse surtout aux animateurs et aux animatrices.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

A l'aide du **modèle général de planification par déduction-induction du domaine affectif** (page 21), l'animateur ou l'animatrice présente les quatre niveaux de spécificité des attentes dans le domaine affectif en insistant sur les exemples de verbes qui y sont donnés. Il ou elle pourra aussi établir la comparaison avec le même modèle général appliqué au domaine cognitif (page 22).

Regroupés en équipes de trois, les participants et les participantes font l'exercice "A" sur la spécificité des verbes, l'exercice "B" sur la spécificité des attentes et l'exercice "C" sur la spécificité des énoncés.

La correction des exercices donne lieu à des précisions sur les niveaux et sur leur utilisation de façon pratique grâce aux quatre questions:

- Qui doit acquérir quoi?
- Jusqu'à quel niveau d'intériorisation?
- L'élève qui a cette attitude fait, ressent et dit quoi?
- Comment peut-on vérifier l'atteinte de l'attitude?

Un bref exercice en plénière permet d'expérimenter ces quatre questions en se référant à une même attitude. On tentera donc de répondre aux quatre questions en référant, par exemple, à une simple attitude de propreté dans les travaux, ou de rigueur dans les calculs mathématiques, ou de participation dans les travaux d'équipe ou ...

TABLEAU 1: MODÈLE GÉNÉRAL DE PLANIFICATION PAR DÉDUCTION-INDUCTION

DOMAINE AFFECTIF

A. Niveau de l'objectif global ou des finalités.

Développer	(Chez QUI? : la clientèle)
Éduquer	(QUOI? : le contenu)
Familiariser	
Initier	(Modèle de Tyler pour la définition des
Sensibiliser	attentes dans un programme)

B. Niveau des objectifs généraux

Recevoir	(Chez QUI? QUOI?)
Répondre	(JUSQU'OÙ? : l'intériorisation)
Valoriser	
Organiser	(Modèle de Krathwohl de description des
Caractériser	catégories d'intériorisation)

C. Niveau des comportements indicateurs

Persévérer	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Être ému	(Dans QUEL SENS? : les comportements qui
Réfléchir	indiquent l'intériorisation)
S'opposer	(COMMENT? : les interventions)
Témoigner	
Investir (du temps)	(Modèle d'inférence basé sur l'observation
...	des élèves)

D. Niveau des tâches particulières

Visiter	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Écouter	(Dans QUEL SENS? COMMENT?)
Sourire	(Quelle VÉRIFICATION? : la mesure et
Être silencieux	l'évaluation par observation directe ou
Parler	indirecte ou par questions orales ou
Assister à	écrites)
...	(Modèle de la mesure critériée).

Dominique Morissette, U.Q.T.R.
Avril 1985.

TABLEAU 2: MODÈLE GÉNÉRAL DE PLANIFICATION PAR DÉDUCTION-INDUCTION

DOMAINE COGNITIF

A. Niveau de l'objectif global ou des finalités

Développer	(Chez QUI? : la clientèle)
Éduquer	(QUOI? : le contenu)
Familiariser	
Initier	(Modèle de Tyler pour la définition des
Sensibiliser	attentes dans un programme)

B. Niveau des objectifs généraux

Connaître	(Chez QUI? QUOI?)
Comprendre	(JUSQU'OÙ? : la complexité, la difficulté)
Appliquer	
Analyser	
Synthétiser	(Modèle de Bloom de description des
Évaluer	catégories d'apprentissage basées sur la complexité...)

C. Niveau des objectifs spécifiques (comportements)

Décrire	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Identifier	(Dans QUEL SENS? : les comportements de
Démontrer	plus en plus complexes...)
Ordonner	(COMMENT? : les interventions)
Nommer	
Construire	(Modèle de déduction basé sur l'analyse du
...	domaine)

D. Niveau des tâches particulières

Pointer	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Écrire	(Dans QUEL SENS? COMMENT?)
Dire	(Quelle VÉRIFICATION? : la mesure et
Souligner	l'évaluation par observation et par
Expliquer	vérification écrite ou...)
Cocher	
...	(Modèle de la mesure critériée).

Dominique Morissette, U.Q.T.R.
Avril 1985.

(Activité 3)

A. EXERCICE SUR LA SPECIFICITE DES VERBES

A quel niveau du modèle de planification par déduction-induction appartiennent les verbes suivants.

Indiquez A, B, C ou D selon le cas.

1 - Pleurer ( )	6 - Sensibiliser ( )	11 - Apprécier ( )
2 - Recevoir ( )	7 - Valoriser ( )	12 - Refuser ( )
3 - Persévérer ( )	8 - Etre révolté ( )	13 - Ressentir ( )
4 - Ecouter ( )	9 - Participer ( )	14 - Réagir ( )
5 - Améliorer ( )	10 - S'impliquer ( )	15 - Rager ( )

B. EXERCICE SUR LA SPECIFICITE DES ATTENTES

Indiquez par la lettre A, B, C ou D le niveau du modèle de planification auquel appartient chacun des énoncés suivants.

1 - Toujours observer les règles de la dactylographie. ( )

2 - Développer le goût du beau. ( )

3 - En chimie, réagir selon les conseils du professeur. ( )

4 - Combien de fois depuis le début de l'année, face à des problèmes rencontrés à la maison, as-tu réussi à appliquer la méthode de méthode de résolution de problème apprise en physique. ( )

5 - Présenter toujours d'excellents travaux. ( )

6 - Rendre l'enfant autonome. ( )

7 - Développer la créativité chez l'enfant. ( )

8 - Faire aimer la musique. ( )

9 - Expliquer à un élève plus faible que soi la partie de matière qu'il ne comprend pas. ( )

10 - Dire devant la classe ce qu'on trouve important dans la vie. ( )

Suite de l'exercice B: (Activité 3)

11 - Apprendre rapidement le nom des os qui composent les différentes parties du squelette humain. ( )

12 - S'opposer aux idées d'une autre personne. ( )

13 - Se dire très convaincu de la valeur de la charité chrétienne inspiratrice de partage avec les déshérités. ( )

14 - Sensibiliser les étudiants et les étudiantes à la formulation des objectifs en affectif. ( )

15 - Répéter des centaines de fois des exercices. ( )

C. EXERCICE SUR LA SPECIFICITE DES ENONCES

Indiquez par la lettre A, B, C ou D le niveau du modèle de planification auquel appartient chacun des énoncés suivants.

1 - L'élève s'engagera de lui-même dans diverses activités de recherche de sens, dans la ligne de l'espérance. ( )

2 - L'élève améliorera son sens de la responsabilité individuelle. ( )

3 - L'élève accordera tellement d'importance à la liberté qu'il préférera ce qui la favorise à ce qui lui nuit ou s'y oppose. ( )

4 - Dans maintes circonstances de la vie, l'élève opposera, à l'égoïsme de plusieurs, la pratique du partage. ( )

5 - L'élève développera ses convictions et ses attitudes chrétiennes. ( )

6 - Combien d'heures, approximativement, as-tu consacré aux déshérités de la paroisse cette année? ( )

7 - Spontanément l'élève participera à des activités de recherche sur les conséquences d'une attitude de partage avec les pays sous-développés. ( )

8 - Progressivement l'élève découvrira les enjeux et les défis de la société dont il fait partie. ( )

9 - Arrives-tu toujours, habituellement ou rarement à l'heure lors des réunions du groupe de travail sur les activités para-scolaires. ( )

Suite de l'exercice C: (Activité 3)

10 - Lors d'activités de partage à l'école (ou ailleurs), combien de fois, cette année, as-tu formé ta propre équipe de partage? ( )

11 - L'élève accordera une telle importance au partage qu'il essaiera régulièrement de susciter cette attitude chez ses amis ou ses amies. ( )

12 - L'élève améliorera graduellement le sens qu'il attribue à la vie. ( )

13 - Lorsque des activités d'aide aux handicapés seront organisées, l'élève convaincra régulièrement des amis ou des amies d'y participer activement. ( )

14 - Lors d'événements familiaux ou autres plus ou moins importants, l'élève aura l'habitude d'exprimer le sens chrétien qu'il leur attribue. ( )

15 - Combien de fois, cette année, as-tu participé aux corvées pour aider des familles sinistrées? Etait-ce de toi-même ou sur demande? ( )

4. UNE AIDE PRECIEUSE[1]

BUT: Prendre contact avec une taxonomie

OBJECTIFS

Décrire la nature d'une taxonomie et son rôle dans la planification des apprentissages affectifs à l'école.

Identifier les caractéristiques de quelques-unes des taxonomies du domaine affectif.

Identifier des énoncés d'objectifs relatifs aux trois premières catégories de la taxonomie de Krathwohl.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Nature et rôle de toute taxonomie en éducation puis en apprentissage affectif et, surtout, impact de la taxonomie de Krathwohl dans la démarche d'ensemble de la planification de l'apprentissage et de l'enseignement (voir les références n° 5, p. 30 à 60, p. 127 et 128 et p. 137 à 141; n° 7, p. 27 à 50, p. 54 et p. 134 à 146; n° 8, p. 27 à 41; n° 9, p. 124 à 166 et n° 11, p. 27 à 36).

Les cinq catégories de la taxonomie de Krathwohl en insistant surtout sur le principe de l'intériorisation puis sur les trois premières catégories de cette taxonomie (**réception**, **réponse** et **valorisation**).

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Prendre d'abord une dizaine de minutes pour faire s'exprimer les enseignants et les enseignantes: "Selon vous, quel est le rôle d'une **taxonomie** (celle de Bloom, par exemple) dans l'enseignement?"

Si nécessaire, bien faire ressortir les limites et la spécificité de ce rôle, soit simplement guider lors de la planification de l'apprentissage, aider à placer les choses en ordre conformément au processus suivi par l'élève lui-même.

---

(1) Cette activité s'adresse surtout aux animateurs et aux animatrices.

Rappeler ensuite le principe de base de la taxonomie de Bloom (la **complexité** de plus en plus grande des apprentissages) pour introduire le principe appliqué dans la taxonomie de Krathwohl, soit l'**intériorisation** de plus en plus grande des apprentissages affectifs.

Pour mieux faire saisir le continuum d'intériorisation, l'animateur ou l'animatrice pourra utiliser le tableau 3 de la page 29.

Illustrer à l'aide d'un exemple le cheminement de l'intériorisation, par exemple:

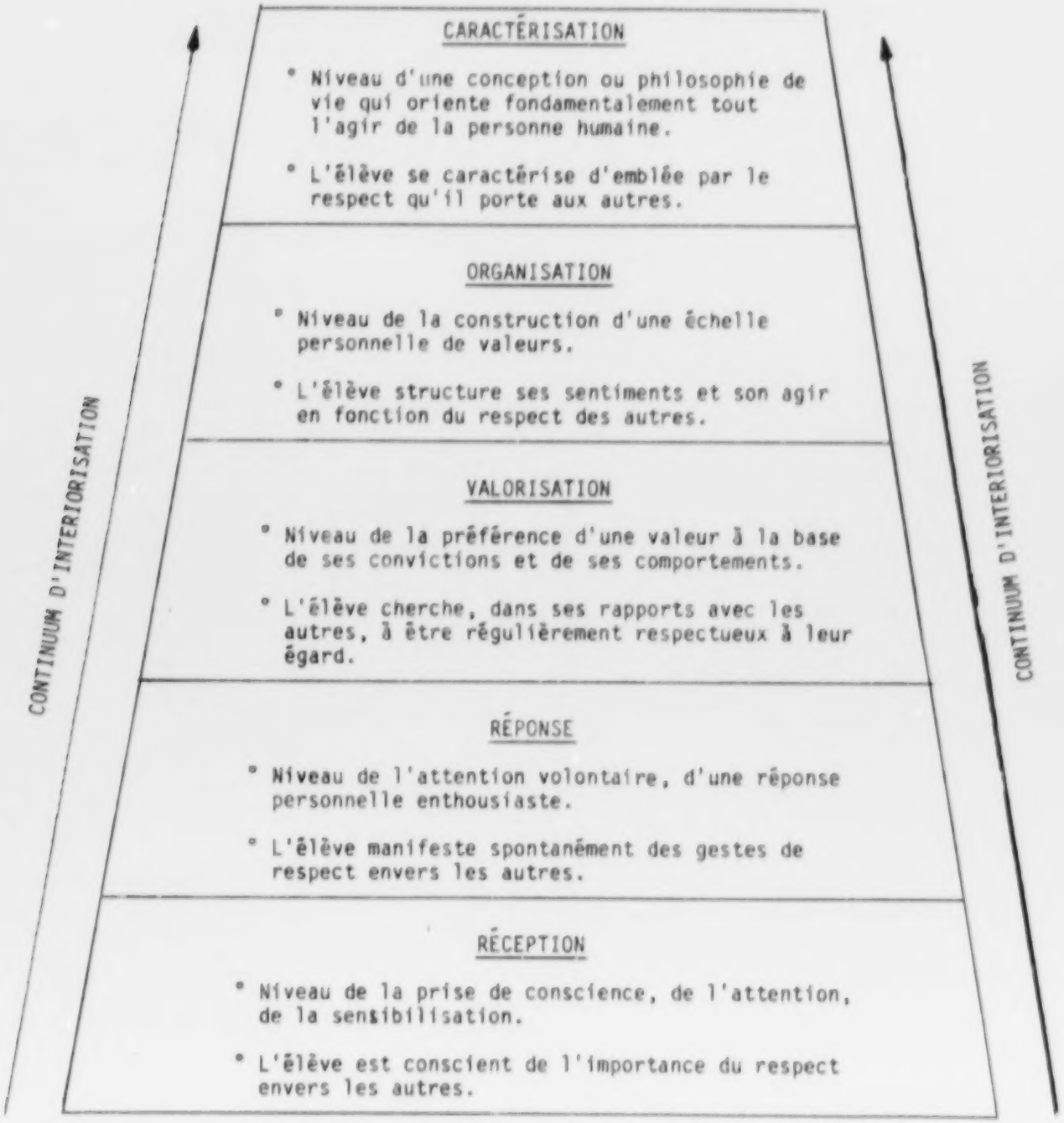
Perception	La personne qui entend parler de l'ordinateur, • qui se renseigne,
Réponse	• qui l'essaie, • qui réussit toutes sorte de choses, • qui découvre graduellement les services qu'il peut rendre,
Valorisaton	• qui lui accorde une grande importance, • qui peut montrer à d'autres cette importance,
Organisation	• qui intègre cet instrument dans sa pratique professionnelle quotidienne, ...

Ou la même suite mais avec la taxonomie des objectifs affectifs; on pourra à cette fin exploiter l'annexe D: **Description des catégories d'objectifs du domaine affectif**, et le tableau de la page 30.

Présenter brièvement les trois premières catégories de la taxonomie avec des exemples tirés de divers programmes d'études familiers aux participants et aux participantes.

Cette activité se termine par deux exercices de classification des objectifs que l'on trouvera aux pages 31 à 34.

TABLEAU 3: TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF SELON KRATHWOHL


CONTINUUM D'INTERIORISATION
CONTINUUM D'INTERIORISATION
CARACTÉRISATION
° Niveau d'une conception ou philosophie de vie qui oriente fondamentalement tout l'agir de la personne humaine.
° L'élève se caractérise d'emblée par le respect qu'il porte aux autres.
ORGANISATION
° Niveau de la construction d'une échelle personnelle de valeurs.
° L'élève structure ses sentiments et son agir en fonction du respect des autres.
VALORISATION
° Niveau de la préférence d'une valeur à la base de ses convictions et de ses comportements.
° L'élève cherche, dans ses rapports avec les autres, à être régulièrement respectueux à leur égard.
RÉPONSE
° Niveau de l'attention volontaire, d'une réponse personnelle enthousiaste.
° L'élève manifeste spontanément des gestes de respect envers les autres.
RÉCEPTION
° Niveau de la prise de conscience, de l'attention, de la sensibilisation.
° L'élève est conscient de l'importance du respect envers les autres.

N.B.: Selon la taxonomie de Krathwohl, la composante affective (le respect des autres, dans l'exemple suggéré) passe d'un niveau de simple sensibilisation à un niveau de conviction indéniable qui imprègne tout le comportement de la personne.

COMPORTEMENTS INDICATEURS MANIFESTANT QUE L'ELEVE ...[1]		
... REÇOIT	... REPOND	... VALORISE
. voir . regarder . entendre . toucher . manipuler . jouer un rôle . sourire . être ému . être attentif . exprimer sa curiosité . exprimer sa tristesse . exprimer sa joie . être touché . exprimer de l'attirance . être sérieux . être à l'écoute . dire son désir de participer . écouter l'information attentivement . dégager l'essentiel d'une information . observer avec curiosité . constater l'existence d'une valeur dans diverses situations . considérer . donner des exemples de son vécu . accepter . se préoccuper d'apprendre . réfléchir . identifier . exprimer la signification . exprimer la compréhension . exprimer ce qui est vécu . s'interroger . interroger	. agir sur demande . respecter les consignes . consentir . approuver . produire un travail . collaborer . assister à . partager . participer avec enthousiasme . proposer . offrir de l'aide . discuter . exprimer le désir de continuer . prendre l'initiative . aider . persister au-delà de . adopter . amorcer . compléter . prendre plaisir . aimer . exprimer sa satisfaction . exprimer son contentement . organiser . s'offrir . exprimer sa fierté . exprimer sa joie . exprimer son optimisme . nommer . exprimer son jugement . expérimenter . ré-expérimenter . demander de continuer . exprimer le goût de communiquer . exprimer son opinion . exprimer ses goûts . exprimer ses intérêts . vivre en conformité . exprimer la signification	. attacher de l'importance . justifier son attitude . affirmer . insister . s'impliquer . donner du temps . rechercher . encourager . se documenter . participer avec conviction . préférer . s'affirmer . se justifier . vivre en conformité . remettre en question . argumenter . donner priorité . utiliser de préférence . faire partie . convaincre . se montrer critique . se référer . persuader . témoigner . être assidu . se charger de . organiser . faire preuve de . prendre la responsabilité . créer des occasions . exprimer sa conviction . exprimer la nécessité de . exprimer le bienfait de . exprimer ses croyances . exprimer ses aspirations . exprimer sa solidarité . ...

(1) Extrait du **Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au secondaire** (Ministère de l'Education, code n° 32-5303, Québec, octobre 1985, p. 113).

(Activité 4)

A. EXERCICE DE CLASSIFICATION DES ENONCES D'OBJECTIFS

SELON LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE: COGNITIF, MOTEUR ET AFFECTIF

Indiquez, par la lettre appropriée, le domaine d'apprentissage qui domine dans chacun des objectifs suivants: cognitif (c), affectif (a) ou psychomoteur (p).

1 - Expliquer, par écrit, laquelle de deux solutions pertinentes serait la mieux appropriée pour corriger le problème de l'instabilité sociale. ( )

2 - Ecrire une liste d'au moins cinq facteurs qui ont conduit le Canada à s'impliquer dans la dernière guerre mondiale (1939-1945). ( )

3 - Placer un film dans un projecteur de telle sorte que l'image soit de bonne qualité dès le moment où le projecteur est allumé. ( )

4 - Assister à la plupart des concerts de musique populaire qui se donnent, par des groupes, dans le milieu. ( )

5 - Etant donné une série d'équations quadradiques, en résoudre correctement 80%. ( )

6 - Exprimer devant les autres ses préoccupations pour les principes démocratiques servant de base à l'organisation politique de son pays. ( )

7 - Participer à la plupart des discussions où il est question des diverses formes d'art. ( )

8 - Effectuer les manoeuvres nécessaires pour préparer l'examen sous microscope d'un tissu humain donné. ( )

9 - Ecrire une petite histoire originale dont l'action est appropriée à des jeunes d'environ dix-huit ans et dont la forme (structure des phrases, variété du vocabulaire, suivi du plan) répond aux critères établis préalablement dans le cours. ( )

10 - Etant donné dix peintures, expliquer par écrit laquelle est la meilleure en motivant la position prise. ( )

11 - Enumérer des exemples de gestes de partage tirés de sa propre expérience ou de l'expérience des autres. ( )

Suite de l'exercice A: (Activité 4)

12 - Expliquer pourquoi il est important dans une société que chaque personne prenne ses responsabilités. ( )

13 - Etudier la vie de soeur Thérésa afin de découvrir les diverses manifestations de l'implication sociale auprès des déshérités de la vie. ( )

14 - Recommencer à plusieurs reprises une même pièce de musique afin d'en améliorer l'interprétation. ( )

15 - Convaincre un ami de faire partie du groupe des alcooliques anonymes. ( )

(Activité 4)

B. EXERCICE DE CLASSIFICATION DES OBJECTIFS

SELON LES CATEGORIES DE KRATHWOHL

Indiquez à quelle catégorie de la taxonomie de Krathwohl appartient chacun des objectifs suivants: réception (1), réponse (2), valorisation (3)

(Exemple: l'énoncé "L'élève lira des volumes lorsqu'on le lui demandera" est un objectif général de la catégorie 2, soit celle des réponses sur demande.)

1 - L'élève portera attention à ce qui, dans un message quelconque, porte sur la bravoure. ( )

2 - L'élève expérimentera souvent et spontanément de nouvelles façons d'aborder ses amis. ( )

3 - L'élève exprimera de la mauvaise humeur lorsqu'on lui dictera les moindres détails de sa conduite. ( )

4 - L'élève assistera à des rencontres où il étudiera les diverses situations susceptibles d'améliorer le concept de soi d'une personne. ( )

5 - L'élève organisera des équipes volantes d'aide aux autres élèves en difficulté dans son école. ( )

6 - Lorsqu'il aura du temps libre en classe, l'élève aura l'habitude de sortir son livre et de lire. ( )

7 - Même lorsqu'il disposera de peu de temps à la maison, l'élève lira souvent. ( )

8 - Malgré de multiples invitations et des conditions favorables, l'élève refusera toujours de fumer. ( )

9 - Chaque fois qu'il hésitera le moindrement, l'élève vérifiera ses calculs de mathématique. ( )

10 - L'élève trouvera important de lire des volumes de toutes sortes et d'améliorer ses techniques de lecture. ( )

(Activité 4)

Suite de l'exercice B:

11 - L'élève fera tous ses travaux scolaires sans qu'on le lui demande. ( )

12 - L'élève militera dans son milieu en vue d'impliquer les jeunes élèves dans leur conseil de classe. ( )

13 - L'élève recevra de l'information sur les effets négatifs de la cigarette. ( )

14 - L'élève s'intéressera à un film sur l'attention à porter aux plantes au point de prendre des notes. ( )

15 - L'élève sera suffisamment intéressé à l'informatique pour visiter la plupart des salons sur le sujet. ( )

16 - L'élève discutera des problèmes d'intégration des différentes ethnies dans son milieu. ( )

5. LE VRAI PROBLEME

BUT: Apprendre à rédiger des indices

OBJECTIFS

Décrire la nature et le rôle des objectifs spécifiques ou des comportements indicateurs dans la planification des apprentissages affectifs en classe ou ailleurs.

Identifier les objectifs qui présentent des comportements indicateurs pertinents à une situation donnée ou conformes aux critères.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Le concept d'objectif spécifique adapté au contexte de l'apprentissage affectif et surtout aux limites qu'imposent l'éthique et l'état de la science sur le sujet.

Les deux positions opposées relativement à la présentation aux élèves des objectifs affectifs visés en classe: certains l'exigent, d'autres ne le conseillent pas. Or le processus d'apprentissage fait de chaque élève le principal agent de sa propre éducation. Il faut donc, même en affectif, intégrer les objectifs pédagogiques à l'enseignement: maître et élèves doivent être au courant des objectifs si le feedback est appelé à jouer pleinement son rôle (voir les références n° 10, p. 54 à 101, n° 14, p. 316 à 318, et l'annexe D).

Les critères de formulation des comportements indicateurs de l'acquisition d'attitudes en classe; principalement celui qui porte sur l'**habitude** et qui rejoint un aspect fondamental de tout apprentissage affectif, même lorsqu'il est associé intimement à un contenu cognitif (voir la référence n° 8, p. 112 à 174). Il y a également les deux caractéristiques de la **mesurabilité** et de la **communicabilité**. Enfin, il y a en affectif le **niveau d'intériorisation** manifesté par le comportement indicateur (voir la référence n° 14, p. 316 à 318 et l'annexe D).

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

À partir d'un objectif général du domaine affectif, extrait d'un programme d'études connu des participants et des participantes, expliquer comment on peut répondre à la question: **"Que ressent, que dit et que fait l'élève qui a acquis l'attitude dont il est présentement question?"** Pour ce faire l'animateur ou l'animatrice pourra exploiter le tableau 5 (page 46) sur les composantes d'une attitude.

Toujours en plénière, inviter les participants et les participantes à compléter le tableau de la page 37 à partir du même exemple d'objectif général ou d'un autre.

Vérifier, avec les participants et les participantes, jusqu'à quel point la formulation est assez précise pour qu'on puisse mesurer l'atteinte de l'objectif ou imaginer des moyens de contrôle.

À partir des résultats de cet exercice, inviter ensuite le groupe à identifier les caractéristiques des énoncés de comportements indicateurs, sans oublier les comportements verbaux.

Enfin, dégager en plénière les critères de rédaction des comportements indicateurs d'apprentissages affectifs.

(Activité 5)

PROGRAMME _____ CLASSE _____

OBJECTIF GENERAL: _____
(du domaine affectif)

Chez l'élève qui a acquis cette attitude on peut observer certains comportements indicateurs. Cet élève:

QUE RESSENT-IL?

QUE DIT-IL?

QUE FAIT-IL?

CARACTERISTIQUES DES ENONCES DES COMPORTEMENTS INDICATEURS:

6. AU PIED DU MUR

BUT: Pratiquer la rédaction des indices

OBJECTIF

Rédiger des objectifs qui présentent des comportements indicateurs pertinents à une situation donnée ou conformes aux critères.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les mêmes contenus que dans l'activité précédente mais cette fois-ci, il faut prendre conscience des implications réelles en se rendant jusqu'à la pratique en simulation.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

En équipes de deux ou trois, on choisit rapidement un objectif du domaine affectif dans un programme commun. En utilisant le tableau de la page 40 ou un acétate, chaque équipe identifie:

1) les comportements indicateurs qui caractérisent l'élève qui a atteint cet objectif:

   - ce qu'il ressent (ce qu'il dit ressentir),
   - ce qu'il dit (ce qu'il sait),
   - ce qu'il fait (ce qu'il a l'habitude de faire).

2) les comportements indicateurs qui caractérisent l'élève qui n'a pas atteint cet objectif (points de vérification).

Rapidement, on partage ensuite, en plénière, ce qui a été conçu en petites équipes en essayant de simplifier les situations et de les rattacher au vécu de toute enseignante ou enseignant. L'important étant surtout de prendre contact avec un grand nombre et une grande variété d'énoncés.

Utiliser éventuellement un extrait du **Répertoire d'objectifs en animation pastorale pour les élèves du cours secondaire** pour montrer un autre exemple dans la même veine (voir les références n° 5, p. 48 à 60, n° 10, p. 151 à 171 et n° 12, p. 54 à 101).

Ou poser la question suivante: "Que fait la personne qui est convaincue de l'importance de l'évaluation des apprentissages affectifs?"

(Activité 6)

PROGRAMME: _____ CLASSE ____

OBJECTIF DU DOMAINE AFFECTIF: PRIMAIRE ____

_____ SECONDAIRE ___

L'ELEVE			
ressent	dit	fait	COMPORTEMENTS INDICATEURS
			POINTS DE VERIFICATION

7. UNE SIMULATION

BUT: Apprendre à mesurer avec des indices

OBJECTIFS

Décrire succinctement les diverses parties du plan d'une intervention axée explicitement sur la clarification des apprentissages affectifs.

Planifier les attentes d'une intervention pédagogique centrée sur un contenu essentiellement affectif.

Concevoir des moyens de mesure susceptibles d'être utilisés en classe en contexte formatif.

CONTENUS ABORDES

Le modèle de planification par déduction-induction dans ses parties essentielles mais en insistant sur la clarification des attentes: but ou attitude visée, objectif général ou degré d'intériorisation souhaité, objectifs spécifiques ou comportements indicateurs attendus, moyens de mesurer ou de vérifier la présence des comportements indicateurs (voir les références n° 5, p. 40 et 41; n° 10, p. 151 à 171; n° 13 et l'annexe B).

Le grand principe de la mesure critériée: c'est à partir des comportements indicateurs choisis que se fait la mesure, d'où la nécessité de bien définir ce que l'élève fait, dit ou ressent lorsqu'il a acquis l'attitude souhaitée.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

L'animateur ou l'animatrice rappelle d'abord les quatre questions au coeur du processus de précision des attentes en apprentissage affectif:

- Qui doit acquérir quoi?
- Jusqu'à quel niveau d'intériorisation?
- L'élève qui a cette attitude ressent, dit et fait quoi?
- Comment peut-on vérifier l'atteinte de l'attitude?

Il utilise pour ce faire le tableau 1 (page 21) où sont présentés les quatre niveaux du modèle de planification par déduction-induction.

Les participants et les participantes sont ensuite invités à élaborer le plan d'une intervention pédagogique axée explicitement sur la **réception d'une attitude**. Regroupés par deux ou trois, ils choisiront une attitude à développer dans un programme qui leur est commun et compléteront le tableau des pages 43 et 44. L'animateur ou l'animatrice attirera l'attention des participants et participantes sur l'importance de préciser les comportements indicateurs privilégiés.

Pour les besoins de la plénière qui suivra, le résultat du travail de chaque équipe sera soit retranscrit sur acétate ou sur de grandes feuilles, soit polycopié.

(Activité 7)

PLAN D'UNE INTERVENTION AXEE SUR LE DEVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE

PROGRAMME: _____ CLASSE _____

OBJECTIF GENERAL VISE: PRIMAIRE _____

_____ SECONDAIRE _____

ACTIVITE DE RECEPTION ☐ DE REPONSE ☐ DE VALORISATION ☐

1. TITRE DE L'ACTIVITE _____

2. BREVE DESCRIPTION

3. OBJECTIF DE L'ACTIVITE

PLAN D'UNE INTERVENTION AXEE SUR LE DEVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE

(SUITE)

4. COMPORTEMENTS INDICATEURS PRIVILEGIES
5. DEROULEMENT DE L'ACTIVITE

8. UN PEU DE THEORIE[1]

BUT: Apprendre à multiplier les indices

OBJECTIFS

Décrire brièvement les trois composantes d'une attitude.

Enumérer les conséquences d'une évaluation formative à interprétation critériée sur le choix des instruments de mesure utilisés en classe.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les trois composantes des attitudes: **émotionnelle**, **cognitive** et **comportementale** (ou conative). L'impact de ces trois aspects tant sur l'apprentissage des attitudes que sur la mesure des résultats obtenus en classe ou ailleurs (voir les références n° 4, chap. 11; n° 8, p. 51 à 71; n° 10, p. 175 à 197; n° 11, p. 97 à 139; n° 14, p. 336 à 340; n° 19, p. 304 et suiv., et l'annexe D).

L'importance de ces trois composantes selon le degré d'intériorisation atteint par l'élève ou selon l'évolution de l'apprentissage de l'élève. Le questionnement suscité parallèlement en enseignement et, particulièrement, en intervention sur le changement des attitudes.

Les techniques de mesure adaptées à chacune des composantes des attitudes et à chacun des degrés d'intériorisation atteints ou poursuivis par l'intervention.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Exposé à l'aide du tableau synthèse de la page 46.

---

(1) Cette activité s'adresse surtout aux animateurs et aux animatrices.

TABLEAU 5: UNE FAÇON DE SE REPRÉSENTER ET DE PLANIFIER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE[1]

DIFFÉRENTS ASPECTS SERVANT À L'ANALYSE D'UNE ATTITUDE

FIL CONDUCTEUR DE L'INTÉRIORISATION	ÉMOTIF	COGNITIF	COMPORTEMENTAL
RÉCEPTION Une personne accorde de l'attention à une attitude. Une personne qui reçoit une attitude est invitée à réagir, à faire quelque chose.	1. *ÉLÈVE* Ressentir des émotions positives. *INTERVENANTS* Comment vais-je procéder pour créer l'intérêt, la curiosité, la motivation chez les élèves?	1. *ÉLÈVE* S'approprier les informations. *INTERVENANTS* Comment vais-je procéder pour que les élèves découvrent, explorent, dirigent leur réflexion en vue d'un agir éventuel?	1. *ÉLÈVE* Réagir aux émotions et aux informations. *INTERVENANTS* Comment vais-je procéder pour aider les élèves à exprimer leurs émotions, leurs interrogations, leur cheminement, leur raisons d'agir?
RÉPONSE Une personne agit graduellement et d'elle-même en conformité avec une attitude. Une personne qui répond est amenée à accorder de l'importance à une attitude.	5. *ÉLÈVE* Vivre des sentiments positifs. *INTERVENANTS* Qu'est-ce que je prévois mettre en place pour que les élèves expérimentent dans une ambiance de satisfaction, de sécurité?	6. *ÉLÈVE* Nommer ce qui est ressenti et vécu. *INTERVENANTS* Comment vais-je permettre aux élèves d'exprimer, d'analyser, d'évaluer ce qui motive leur action? (sentiments, émotions, raisons)	4. *ÉLÈVE* Expérimenter. *INTERVENANTS* Quel geste, activité situation, action, je prévois pour les élèves? QQ? Quand? Comment? Avec qui? Etc.
VALORISATION Une personne acquiert graduellement la conviction que l'attitude est souhaitable et importante pour elle. Une personne qui agit régulièrement à cause d'une attitude considérée comme importante et souhaitable pour elle, possède cette attitude.	8. *ÉLÈVE* Ressentir, avec conviction, que la pratique de cette attitude est source de bienfait. *INTERVENANT* Comment je vais m'y prendre pour que le vécu du groupe (émotions, actions) favorise un approfondissement des convictions de chacun?	7. *ÉLÈVE* Intégrer l'attitude à son expérience. *INTERVENANT* Comment je vais permettre que l'attitude devienne la source des convictions de chacun?	9. *ÉLÈVE* Témoigner. *INTERVENANT* Comment vais-je procéder pour permettre aux élèves de vivre l'attitude intériorisée dans des engagements personnels (famille, école, groupe d'amis, etc.)

APPRENTISSAGE

INTERVENTION

1. Adapté du tableau 24, p. 137, du Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au secondaire.

9. EXERCICE D'INTEGRATION

BUT: Apprendre à mesurer des apprentissages affectifs

OBJECTIFS

Planifier des activités pédagogiques axées explicitement sur des apprentissages affectifs prévus dans un programme d'études.

Planifier des instruments de mesure appropriés aux apprentissages affectifs prévus dans un programme d'études.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les mêmes contenus que dans la septième activité mais, cette fois-ci, il faut prendre conscience des implications réelles en se rendant jusqu'à la pratique en rapport avec ce qui se vit en classe, en tenant compte autant que possible des contraintes réelles.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

En plénière, chaque équipe est invitée à présenter le resultat de son travail réalisé au cours de la 7e activité. L'animateur ou l'animatrice invite les participants et les participantes à dire si les comportements indicateurs retenus sont pertinents à l'attitude que l'on veut développer chez l'élève et si ces comportements indicateurs sont appropriés au niveau d'intériorisation visé, celui de la réception.

Au besoin, chaque équipe révise et complète le plan d'intervention qu'elle a réalisé.

Chaque équipe est ensuite invitée à répondre à la question: **Comment peut-on mesurer si l'élève ressent, sait ou fait vraiment ce qui est souhaité?** Les indices identifiés et les moyens retenus pour mesurer les comportements indicateurs privilégiés sont notés sur le tableau de la page 49.

L'important ici consiste à ne pas oublier la situation de réception et les trois composantes d'une attitude: affective, cognitive et comportementale, composantes qui permettent de multiplier les indices d'acquisition de l'attitude, compte tenu du fait qu'il s'agit d'une première étape, celle de la réception.

Si c'est pertinent et si le temps le permet, chaque groupe répète l'exercice en l'appliquant aux étapes d'intériorisation suivantes soit celles de la réponse et de la valorisation.

(Activité 9)

PLAN D'UNE INTERVENTION AXEE SUR LA DEVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE

(SUITE)

6. MESURE DE L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF VISE

Indices de succès
Moyens utilisés

10. PARTAGE ET MISE AU POINT

BUT: Apprendre à mesurer des apprentissages affectifs

OBJECTIFS

Planifier un programme d'activités axé explicitement sur des changements affectifs.

Prévoir des moyens de mesure appropriés à une situation concrète d'apprentissages affectifs.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

Les mêmes contenus que dans les deux activités précédentes.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Cette activité doit permettre à chaque participant et participante de profiter de l'expérience des autres pour améliorer ses apprentissages. L'important est de prendre contact avec des situations nombreuses et variées, et de vérifier, quasi à l'évidence, jusqu'à quel point la mesure critériée des changements affectifs est possible et même très simple, à condition que l'enseignant ou l'enseignante sache ce qu'il veut faire apprendre à ses élèves.

Un membre de chaque équipe présente le travail de son groupe à l'ensemble des personnes présentes. Ces dernières commentent, nuancent, questionnent, partagent.

L'animateur ou l'animatrice en profite surtout pour faire ressortir la simplicité des solutions, pour accentuer la valeur des pistes souvent à peine entrevues, pour amenuiser les hésitations, ...

11. DES DONNEES AUX DECISIONS

BUT: Apprendre à évaluer des apprentissages affectifs

OBJECTIFS

Décrire les décisions que peut prendre l'enseignant ou l'enseignante à la suite d'une évaluation formative des apprentissages affectifs.

Interpréter les données de la mesure des apprentissages affectifs et poser un jugement sur la progression de ces apprentissages.

CONTENUS ABORDES DANS CETTE ACTIVITE

L'interprétation critériée des données de la mesure des apprentissages affectifs en situation pédagogique peut être explorée d'une façon similaire à ce qui se passe dans le domaine cognitif. En demeurant cependant très prudent dans les décisions, surtout si elles ont un impact important.

Les résultats doivent donc servir essentiellement à guider l'enseignement et l'apprentissage dans un **contexte formatif** (voir la référence n° 10, chap. 3).

Quant à l'aspect technique, sa complexité doit être reduite au minimum. Même le recours à l'interprétation de données issues de différences établies à l'aide d'échelles d'attitudes de toutes sortes, administrées sous forme de prétest et de post-test, est habituellement contre-indiquée en situation pédagogique normale. Il existe des moyens à la fois plus simples et plus sûrs, pour un enseignant ou une enseignante, de s'informer du cheminement des élèves à condition, bien entendu, de savoir exactement ce qui est souhaité comme apprentissage (voir les références n° 3, conclusion; n° 10, chap. 3; n° 14, p. 336 à 340).

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

L'animateur ou l'animatrice pourrait donner l'exemple suivant:

> Vous avez demandé à vos élèves combien de temps ils avaient passé à lire, durant la semaine, simplement pour se distraire.

Si au moment de planifier votre programme, conçu en vue de développer le goût de la lecture chez vos élèves, vous aviez statué que 40% en arriveraient à lire d'eux-mêmes pendant au moins 2 heures par semaine, vous disposez d'un critère très explicite pour juger des résultats obtenus.

Que faites-vous si seulement deux élèves sur trente (2/30) ont agit de cette façon? Quel jugement portez-vous? Quelle décision prenez-vous?

Surtout si on utilise la taxonomie de Krathwohl, un élément important d'interprétation de la situation est le cheminement que les élèves font dans les étapes de l'intériorisation. Ainsi, le fait qu'ils passent en grand nombre au stade de la réponse après avoir reçu le message (après la réception), est un indice significatif que l'enseignement a été probablement efficace.

Si l'animateur ou l'animatrice se sent assez familier ou familière avec l'interprétation des données en contexte d'apprentissage affectif, une démarche intéressante consisterait à utiliser des données hypothétiques recueillies à l'aide des moyens de mesure développés par les différentes équipes au cours de la neuvième activité.

Chaque équipe serait alors appelée à porter un jugement sur diverses situations possibles à la suite de l'interprétation de données hypothétiques. Les résultats de chaque équipe seront par la suite présentés et discutés en plénière.

Autrement, l'animateur ou l'animatrice peut s'inspirer des nombreuses situations détaillées dans les **Guides d'évaluation en classe**, particulièrement ceux relatifs à l'enseignement religieux, à la condition de faire les réserves qui s'imposent dans certains cas sur la source des données comme celles issues de prétests et de post-tests, par exemple (voir la référence n° 11).

12. EVALUATION DE LA SESSION

NOM: _____

ECOLE: _____

COMM. SCOLAIRE: _____

En regard de chaque énoncé, le participant ou la participante encercle le chiffre qui représente le mieux son niveau de satisfaction.

4 pour TRES SATISFAISANT.

3 pour SATISFAISANT.

2 pour INSATISFAISANT.

1 pour TRES INSATISFAISANT.

A) Satisfaction générale

De façon générale , l'ensemble de cette session de formation est satisfaisant	+	4	3	2	1	-
De façon générale, la présente session a apporté des réponses pertinentes aux questions importantes		4	3	2	1	

B) Méthodologie utilisée

De façon générale, la formule d'animation adoptée m'a plu	4	3	2	1
Les exercices pratiques sont appropriés aux objectifs de la session	4	3	2	1
La durée de la session est suffisante étant donné le thème traité et les autres contraintes	4	3	2	1

C) **Animateur ou animatrice**

L'attitude générale de l'animateur ou de l'animatrice a favorisé mon implication personnelle	+	4	3	2	1	-
Dans la mesure du possible, l'animateur ou l'animatrice a tenu compte des attentes des personnes du groupe		4	3	2	1	
L'animateur ou l'animatrice me semble suffisamment qualifié/e et préparé/e		4	3	2	1	

D) **Amélioration**

Si une partie ou l'autre de la session devait être améliorée ou transformée, laquelle serait-ce, selon vous? Que suggérez-vous?

_____

_____

_____

_____

Qu'est-ce que vous vous proposez d'appliquer avec vos élèves?

_____

_____

_____

_____

Commentaires - critiques - recommandations

_____

_____

_____

_____

REPONSES AUX EXERCICES

On trouvera ci-dessous les réponses suggérées aux exercices proposés dans quelques activités de cette session de mise à jour.

ACTIVITE 2

Exercice A, page 17:

1. (C) 2. (D) 3. (E) 4. (A) 5. (B)

Exercice B.1, page 18:

1. (D) 2. (B) 3. (C) 4. (E) 5. (A)

Exercice B.2, page 18:

1. (D) 2. (B) 3. (C) 4. (E) 5. (A)

ACTIVITE 3

Exercice A, page 23:

1. (D)	6. (A)	11. (B)
2. (B)	7. (B)	12. (C)
3. (C)	8. (C)	13. (C)
4. (D)	9. (C)	14. (B)
5. (A)	10. (C)	15. (C)

Exercice B, page 23:

1. (C)	2. (A)	3. (B)	4. (D)	5. (C)
6. (A)	7. (A)	8. (B?)	9. (D)	10. (D)
11. (C?)	12. (C)	13. (D)	14. (A)	15. (D)

Exercice C, page 24:

1. (B)	2. (A)	3. (B)	4. (C)	5. (A)
6. (D)	7. (C)	8. (A)	9. (D)	10. (D)
11. (C)	12. (A)	13. (C)	14. (D)	15. (D)

ACTIVITE 4

Exercice A, page 31:

1. (C)	2. (C)	3. (F)	4. (A)	5. (C)
6. (A)	7. (A)	8. (F)	9. (C)	10. (C)
11. (C)	12. (C)	13. (C)	14. (F)	15. (A)

Exercice B, page 33:

1. (1)	2. (2)	3. (2)	4. (1?)
5. (3)	6. (2)	7. (2)	8. (2)
9. (2)	10. (3)	11. (2)	12. (3)
13. (1)	14. (1)	15. (2)	16. (1)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Anderson, L.W.. **Assessing Affective Characteristics in the Schools.** Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1981. 271 pages.

2. Bélanger, P.W., Rocher, G.. **École et société au Québec: Éléments d'une sociologie de l'éducation.** Montréal, HMH, 1970.

3. Bernier, J.J., Morissette, D., Valiquette, C.. Problèmes psychométriques, statistiques et psychologiques de la mesure du gain - **Monographies en mesure et évaluation**, vol. 2, n° 1. Québec, Université Laval, F.S.E., 1983. 41 pages.

4. Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J.T.. **Evaluation to Improve Learning.** New York, McGraw-Hill, 1981.

5. Burns, R.W.. **Douze leçons sur les objectifs pédagogiques** (traduction française). Montréal, A.I.E.S., 1973. 145 pages.

6. Deno, S., Jenkins, A.. Un modèle pour les objectifs pédagogiques: responsabilités et avantages (traduction et adaptation) - **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 5, n° 4, sept. 1982. Pp. 120 à 128.

7. Jambe, Masai-Perl. **L'éducation de l'affectivité.** Paris, Fernand Nathan, 1975. 152 pages.

8. Krathwohl et al.. **Taxonomie des objectifs pédagogiques - Domaine affectif** (Traduction de M. Lavallée). Québec, Presses de l'Université du Québec, 1964. 232 pages.

9. Landsheere, V. et G.. **Définir les objectifs de l'éducation.** Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

10. Ministère de l'Éducation. **Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au secondaire** (code n° 32-5303). Québec, octobre 1985. 249 pages.

11. Ministère de l'Éducation. **Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire** - Guide d'animation (code n° 32-7301). Québec, avril 1984.

12. Ministère de l'Éducation. **Répertoire d'objectifs en animation pastorale pour les élèves du cours secondaire.** Québec, juin 1982. 127 pages.

13. Ministère de l'Éducation. **Guide pour un programme élaboré localement** - Document d'information. Québec, juin 1981. 13 pages.

14. Morissette, Dominique. **La mesure et l'évaluation en enseignement.** Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984. 423 pages.

15. Noiseux, Gilles. L'expérience d'apprentissage et l'acte pédagogique - **Prospectives**, Vol. 21, n° 1. Montréal, C.A.D.R.E., 1985. Pages 10 à 19.

16. Rosenthal, R.A , Jacobson, L.. **Pygmalion à l'école.** Belgique, Casterman, 1971. 293 pages.

17. Selltiz, V., Wrightsman, L.S., Cook, S.W.. **Les méthodes de recherches en sciences sociales.** Anjou, Québec, Les Éditions HRW Ltée, 1977. 606 pages.

18. Thomas, R. Alaphilippe, D.. **Les attitudes.** Paris, Presses Universitaires de France, 1983. 128 pages.

19. Wittig, A.F.. **Introduction à la psychologie.** McGraw-Hill, 1980.

ANNEXES

A-1 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

DANS LE DOMAINE AFFECTIF

ANNEXE A

Évaluation des apprentissages

dans le domaine affectif

André Revert
Novembre 1984

Ce texte fut préparé pour un atelier donné par André Revert lors du 12e Congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue les 2 et 3 novembre 1984 et repris au 13e Congrès pédagogique le 1er septembre 1985.

Monsieur Revert est agent de développement pédagogique à la Direction de l'enseignement catholique.

INTRODUCTION

L'AFFECTIVITÉ, UNE RICHESSE

Multi-dimensionnalité de la personne humaine

La personne humaine renferme plusieurs dimensions: physique, intellectuelle, affective, morale, spirituelle, sociale...

Globalement, on pourrait dire de la personne humaine qu'elle est à la fois un corps, un coeur et un esprit; au coeur ou à la dimension affective appartient le rôle d'animer le corps et l'esprit, c'est-à-dire les autres dimensions. Parce qu'elle est multi-dimensionnelle et pour se réaliser intégralement, la personne humaine est appelée à développer le mieux possible ses diverses dimensions, en tenant compte, bien sûr, des limites qui lui sont propres.

Nécessité d'une éducation multi-dimensionnelle

Pour respecter la personne humaine comme un tout, riche de ses multiples dimensions, toute éducation véritable, tout enseignement digne de ce nom, se doivent d'être multi-dimensionnels, c'est-à-dire une éducation au "plein-être".

Privilégier une dimension au détriment des autres, ignorer ou supprimer l'une ou l'autre d'entre elles, c'est amputer l'élève d'une partie de ses richesses, c'est le freiner dans certaines de ses possibilités, c'est compromettre l'harmonie, l'équilibre dans son développement.

L'AFFECTIVITÉ UNE RICHESSE À DÉVELOPPER

Situation de dimension défavorisée

Si l'on parle de l'affectivité comme une richesse à développer, c'est qu'elle n'occupe pas encore entièrement la place qui lui revient dans l'éducation scolaire. Jusqu'à maintenant, en effet, les exigences à l'endroit de l'élève ont surtout porté sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés plutôt que sur le développement d'attitudes.

Raisons expliquant cette situation

Certaines craintes, certaines croyances, expliquent en partie cette espèce de silence autour de la dimension affective: la crainte instinctive d'endoctriner les élèves, la crainte de s'immiscer dans leur vie personnelle, la conviction que le développement des valeurs, des attitudes, appartient au milieu familial et non à l'école, le fait de croire que le progrès intellectuel entraîne automatiquement une évolution affective sans qu'on ait besoin de poursuivre spécifiquement des objectifs d'ordre affectif, le fait de croire que les objectifs affectifs ne peuvent être mesurés, évalués, ou ne doivent pas l'être. À ces raisons, il faut ajouter que le peu de moyens dont on disposait dans l'apprentissage et l'évaluation du domaine affectif a contribué largement à sa mise en veilleuse.

Signes d'un avenir prometteur

Par contre, les productions réalisées récemment et les efforts entrepris dernièrement permettent d'entrevoir l'avenir du domaine affectif avec optimisme; on sent qu'il est en pleine gestation. Le secteur de l'éducation chrétienne a, pour sa part, entrepris de doter les enseignants et les enseignantes de quelques instruments:

- un **Répertoire d'objectifs en animation pastorale** pour le primaire et l'éducation préscolaire (document n° 32-5200) et pour le secondaire (document n° 32-5301);
- un guide d'animation: **Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire** (document n° 32-7301) qui consacre deux chapitres au domaine affectif;

° le **Guide d'évaluation en classe d'enseignement religieux** de deuxième secondaire (document n° 16-7221-17) publié au cours de 1984, accorde une juste attention à l'apprentissage et à l'évaluation d'objectifs d'ordre affectif;

° le **Guide d'évaluation en classe d'enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire** (document n° 32-7308), à paraître au printemps 1986; des instruments de mesure et d'évaluation sont proposés pour tous les objectifs du domaine affectif visés par le programme.

Il faut souligner la présence d'objectifs affectifs dans les nouveaux programmes des autres matières (pensons à l'écologie, la biologie, l'économie familiale...): on reconnaît, dans ces programmes, l'importance de développer des attitudes chez les élèves et non simplement des connaissances et habiletés.

On remarque également diverses préoccupations dans plusieurs milieux en vue de se donner des outils pour évaluer le domaine affectif:

° le congrès du 1er octobre 1984 de l'AIES portait sur l'affectivité;

° la 7e session d'études de l'Association des Spécialistes de la Mesure et de l'Évaluation en Éducation qui a eu lieu en octobre 1984: une activité portait sur la mesure critériée des changements d'attitude en classe;

° le 12e congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue des 2 et 3 novembre 1984: on a prévu un atelier sur l'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif;

° les travaux de plusieurs chercheurs sur l'apprentissage et l'évaluation des valeurs, des attitudes;

° les intentions exprimées par les responsables des **Guides d'évaluation en classe** à la Direction du développement en évaluation, d'approfondir tout le domaine affectif.

Bref, comme on peut le constater, on assiste à une volonté de développer la richesse que constitue l'affectivité et de doter les enseignants et les enseignantes d'instruments pertinents de mesure et d'évaluation.

1. NATURE DU DOMAINE AFFECTIF

1.1 Description

Dans un premier temps, il est important de circonscrire adéquatement le domaine affectif.

En résumé, on peut le définir comme englobant tout ce qui touche au vécu personnel, à l'orientation personnelle: c'est le domaine des émotions, des sentiments, des intérêts, des convictions, des aspirations, des valeurs, des attitudes, de l'éveil de la conscience, de la motivation, de la volonté d'agir en rapport avec une attitude particulière.

1.2 Comparaison avec le domaine cognitif

Le domaine cognitif réfère à la façon dont on acquiert et utilise des connaissances et des habiletés; le développement affectif concerne la façon dont on se situe personnellement par rapport à ce qu'on apprend et ce qu'on a appris.

2. IMPORTANCE DU DOMAINE AFFECTIF

2.1 Développement intégral: savoir, savoir-faire, savoir-être

Comme on le soulignait auparavant, l'éducation scolaire, peu importe la matière enseignée, se doit d'être attentive aux multiples dimensions de la personne humaine.

Ce n'est pas tout de former des élèves aptes à savoir et à savoir-faire (connaissances et habiletés); encore faut-il favoriser chez eux un savoir-être. Il y va de leur développement intégral.

La poursuite d'objectifs affectifs est donc indispensable. Je reprends ici les lignes du document n° 32-7301:

"Elle permet d'aider les jeunes à se connaître davantage, à identifier leur propres attitudes et convictions dans le respect de celles des autres, à clarifier leurs valeurs en demeurant ouverts à la société et au monde dans lesquels ils évoluent et en saisissant la nécessité d'une réflexion et d'un engagement personnels." (p. 27).

2.2 Interaction entre les domaines cognitif et affectif

L'importance du domaine affectif tient aussi au lien même qui existe entre les dimensions cognitive et affective, à leur interaction dynamique:

"Le développement cognitif peut aider l'affectif à s'exprimer, à s'extérioriser, à se bâtir, à se remettre en question, à s'intégrer; l'évolution affective peut renforcer le désir d'apprendre et alimenter le goût de la recherche intellectuelle. D'où l'importance de poursuivre harmonieusement des objectifs cognitifs et affectifs."[1]

2.3 Illustrations de cette interaction

- Un élève qui manifeste un certain intérêt pour telle ou telle matière devrait en retirer plus de profit, intellectuellement parlant, que celui qui n'a aucune motivation.

- Une élève qui, dans son vécu, expérimente un sentiment de brisure, adoptera en classe, lors de l'étude du sens de la vie, une attitude différente de celle qu'elle pourrait avoir si elle vivait dans un foyer heureux et uni.

---

[1] Document 32-7301, p. 27.

3. CLASSIFICATIONS DU DOMAINE AFFECTIF

3.1 Bien-fondé du recours à des taxonomies

Pourquoi recourir à des classifications des apprentissages ou à des taxonomies dans la poursuite d'objectifs aussi bien affectifs que cognitifs?

Cela découle du fait que l'éducation est conçue en termes de croissance, de cheminement. L'apprentissage dans le domaine affectif suppose une démarche fondée sur le changement.

Les taxonomies ont précisément pour but d'aider les enseignants et les enseignantes à cerner cette croissance, ce cheminement, ce changement, en proposant des échelons gradués d'apprentissages, du plus simple au plus complexe.

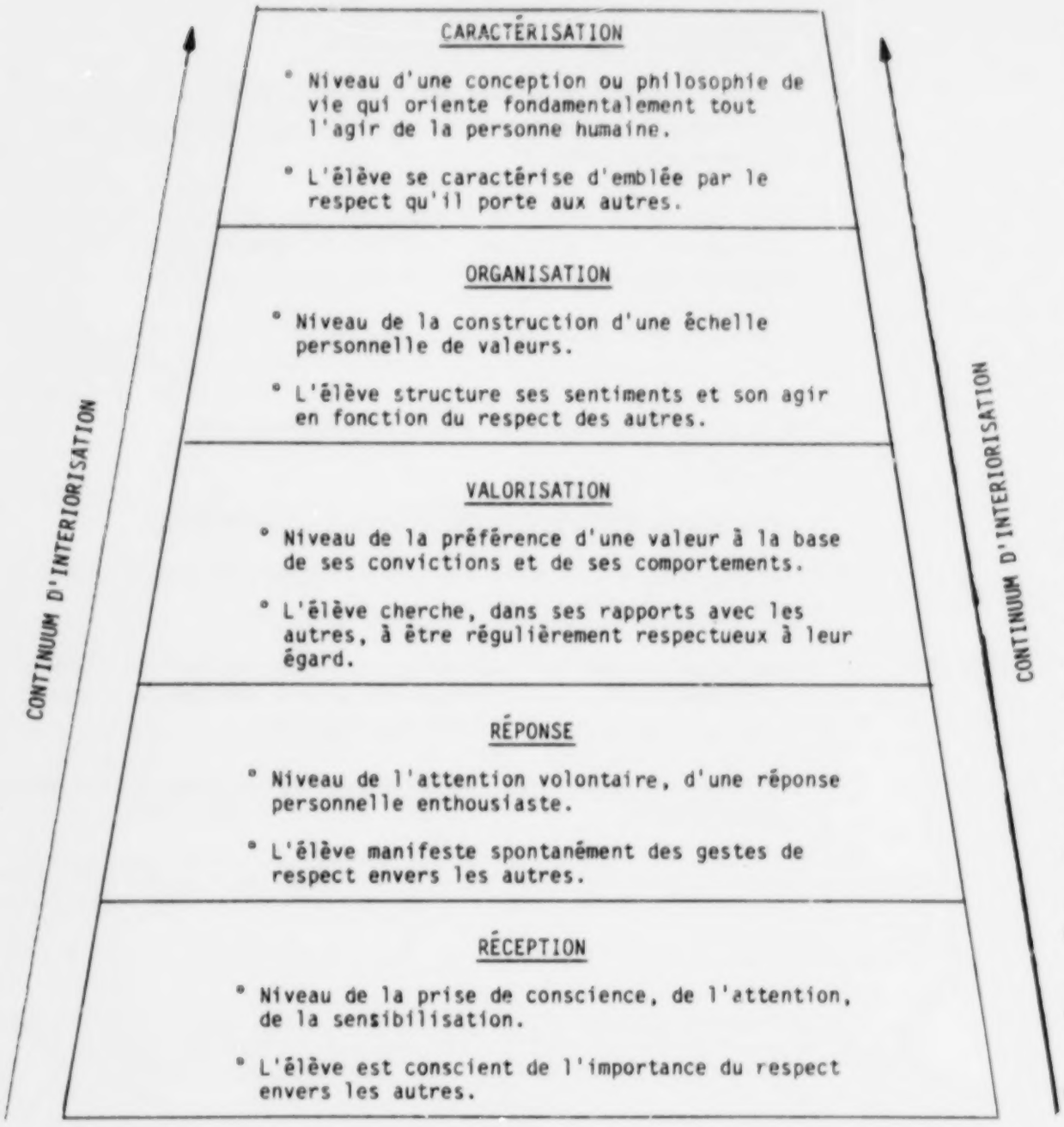
3.2 Deux grands types de classifications ou de taxonomies

La plus connue sans doute des taxonomies dans le domaine affectif est l'oeuvre de Krathwohl.

Une autre taxonomie, moins connue, mais qui met bien en évidence l'interrelation entre chacun des niveaux des domaines cognitif et affectif, est celle de Pierce et Gray.

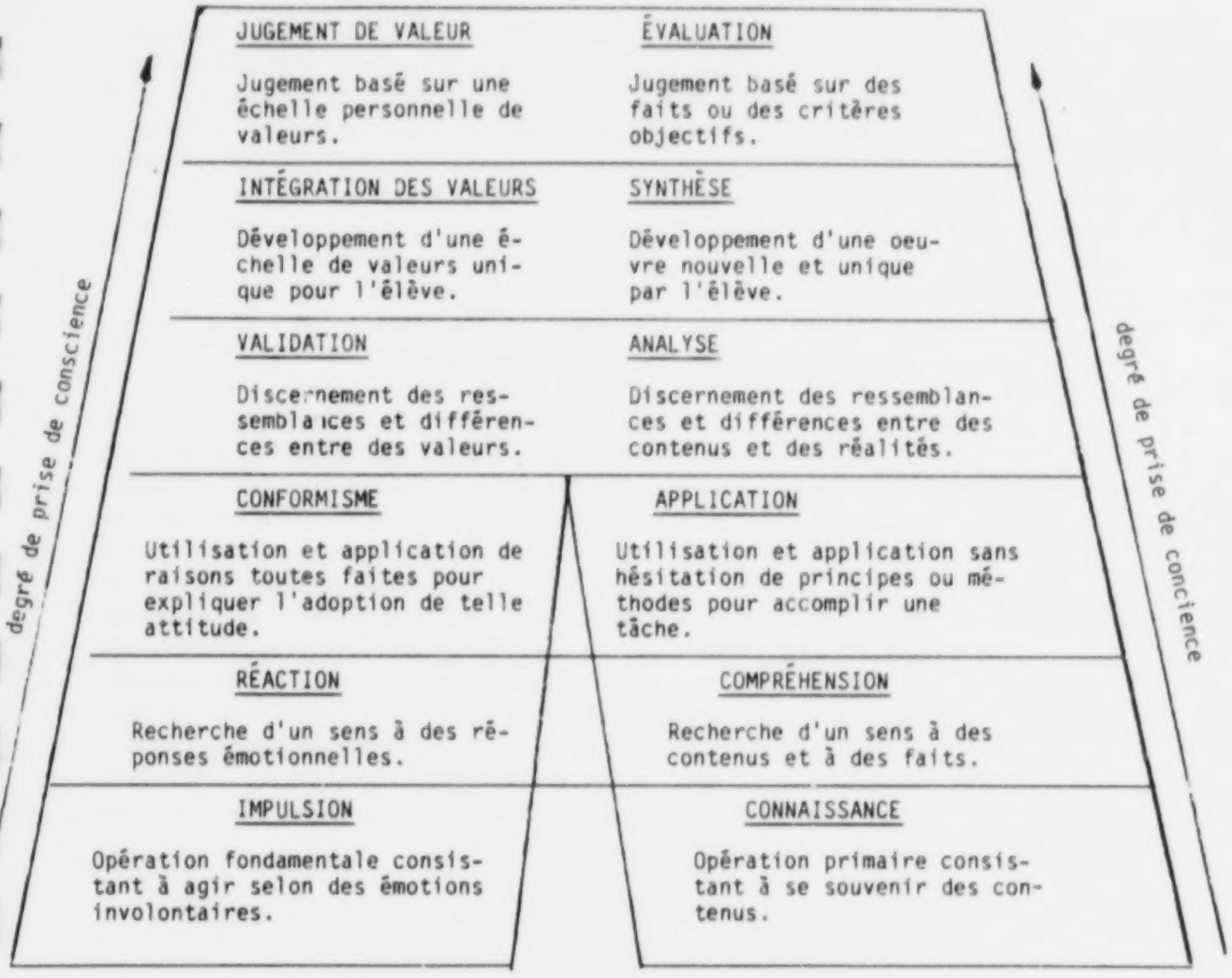
Ces deux taxonomies sont résumées par les tableaux 1 et 2 qui suivent.

TABLEAU 1: TAXONOMIE DU DOMAINE AFFECTIF SELON KRATHWOHL


CARACTÉRISATION
° Niveau d'une conception ou philosophie de vie qui oriente fondamentalement tout l'agir de la personne humaine.
° L'élève se caractérise d'emblée par le respect qu'il porte aux autres.
ORGANISATION
° Niveau de la construction d'une échelle personnelle de valeurs.
° L'élève structure ses sentiments et son agir en fonction du respect des autres.
VALORISATION
° Niveau de la préférence d'une valeur à la base de ses convictions et de ses comportements.
° L'élève cherche, dans ses rapports avec les autres, à être régulièrement respectueux à leur égard.
RÉPONSE
° Niveau de l'attention volontaire, d'une réponse personnelle enthousiaste.
° L'élève manifeste spontanément des gestes de respect envers les autres.
RÉCEPTION
° Niveau de la prise de conscience, de l'attention, de la sensibilisation.
° L'élève est conscient de l'importance du respect envers les autres.
CONTINUUM D'INTERIORISATION
CONTINUUM D'INTERIORISATION

N.B.: Selon la taxonomie de Krathwohl, la composante affective (le respect des autres, dans l'exemple suggéré) passe d'un niveau de simple sensibilisation à un niveau de conviction indéniable qui imprègne tout le comportement de la personne.

TABLEAU 2: MODÈLE DE RELATION ENTRE LES DOMAINES COGNITIF ET AFFECTIF*
(Selon Pierce et Gray)


degré de prise de conscience
degré de prise de conscience
JUGEMENT DE VALEUR
Jugement basé sur une échelle personnelle de valeurs.
ÉVALUATION
Jugement basé sur des faits ou des critères objectifs.
INTÉGRATION DES VALEURS
Développement d'une échelle de valeurs unique pour l'élève.
SYNTHÈSE
Développement d'une oeuvre nouvelle et unique par l'élève.
VALIDATION
Discernement des ressemblances et différences entre des valeurs.
ANALYSE
Discernement des ressemblances et différences entre des contenus et des réalités.
CONFORMISME
Utilisation et application de raisons toutes faites pour expliquer l'adoption de telle attitude.
APPLICATION
Utilisation et application sans hésitation de principes ou méthodes pour accomplir une tâche.
RÉACTION
Recherche d'un sens à des réponses émotionnelles.
COMPRÉHENSION
Recherche d'un sens à des contenus et à des faits.
IMPULSION
Opération fondamentale consistant à agir selon des émotions involontaires.
CONNAISSANCE
Opération primaire consistant à se souvenir des contenus.

N.B.: Selon Pierce et Gray, il n'existe pas d'analogie parfaite entre chacun des niveaux des domaines cognitif et affectif; toutefois, plus le niveau est élevé, plus la relation devient étroite.

* Tiré du document 32-7301, Évaluation des apprentissages en enseignement religieux catholique pour les classes du secondaire.

4. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE DOMAINE AFFECTIF

4.1 Pertinence de l'évaluation en général

L'évaluation est partie intégrante de la démarche d'enseignement-apprentissage: cela est vrai autant dans le domaine affectif que dans l'ordre cognitif. En effet, à quoi sert-il de communiquer aux élèves des objectifs en vue de les amener à posséder telle connaissance, à acquérir telle habileté, à développer telle attitude, si l'on n'envisage pas, au bout de la ligne, de vérifier si effectivement les élèves ont été en mesure d'opérer le cheminement souhaité?

4.2 Pertinence de l'évaluation dans le domaine affectif

L'évaluation fait donc partie de l'expérience d'éducation affective: elle permet aux jeunes d'avoir une vision plus précise d'eux-mêmes, de clarifier leurs sentiments et leurs attitudes par rapport à tel contenu étudié ou telle valeur abordée en classe, bref à faire le point sur leur cheminement. Quant à l'enseignant ou à l'enseignante, l'évaluation leur permet de savoir comment les élèves se situent à propos de questions spécifiques, d'obtenir des informations qui favorisent les prises de décisions pédagogiques, dans le respect du cheminement de chacun de leurs élèves: encourager les élèves qui font preuve de croissance affective, se montrer disponible envers ceux et celles qui ont besoin d'aide, de dialogue, poursuivre tel type particulier d'intervention pédagogique ou réviser certaines stratégies d'apprentissage...

4.3 Réticences entourant l'évaluation du domaine affectif: la question de la notation

Ces réticences proviennent de diverses raisons; nous en avons dégagé un certain nombre dans l'introduction en expliquant la mise en veilleuse de l'affectivité. Une des principales causes est la confusion existant chez certains entre la mesure, l'évaluation et la distribution des points. Il convient de clarifier ces termes.

- Mesurer, c'est recueillir, grâce à des instruments précis, des informations sur le développement des élèves, sur leur atteinte ou non des objectifs visés.

* Évaluer, c'est se servir des données recueillies par la mesure pour porter un jugement, émettre une opinion de plus ou moins grande satisfaction, selon que les élèves ont plus ou moins bien réussi les tâches reliées aux objectifs donnés.

* Les points sont une sorte de convention, de critères qui, obtenus par la mesure, permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de faire telle appréciation plutôt qu'une autre. Dans le domaine cognitif, ces points sont traduits en pourcentage de réussite et inscrits au bulletin de l'élève.

Il n'est pas nécessaire, dans le domaine affectif, d'attribuer des points pour l'évaluation des apprentissages; il est même déconseillé de le faire, puisqu'une telle pratique remet en cause la pertinence même de cette évaluation qui est, d'une part, de permettre aux élèves de situer tels qu'ils sont, en toute confiance, sachant qu'ils ne seront pas pénalisés pour avoir été eux-mêmes et d'autre part, de permettre à l'enseignant ou à l'enseignante, de connaître véritablement le cheminement ou l'orientation de l'élève. L'obtention de points ne peut qu'amener l'élève à formuler une réponse acceptable mais qui n'est pas nécessairement la sienne, dans le but d'obtenir tous ses points ou de plaire à l'enseignant ou à l'enseignante. Comment alors évaluer le cheminement de l'élève?

Dans le domaine affectif, il n'existe donc pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Bien sûr, l'enseignant ou l'enseignante dispose d'un système de notation le plus objectif possible ainsi que l'illustrent les stratégies présentées plus loin, mais cette notation n'équivaut pas aux points alloués que l'on retrouve dans les questionnaires d'ordre cognitif.

> "Elle reflète simplement l'orientation désirée ou choisie par l'élève dans ses attitudes, ses intérêts, ses valeurs."[1]

L'enseignant ou l'enseignante s'en sert pour apprécier ou évaluer globalement le développement affectif de chacun de ses élèves ou de ses groupes.

---

[1] Document n° 32-7301, p. 98.

4.4 Importance d'un climat de confiance

Il ne peut y avoir d'évaluation adéquate des apprentissages dans le domaine affectif s'il n'existe pas au départ un réel climat de confiance mutuelle entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves. Il appartient à l'enseignant et à l'enseignante de créer cette confiance, de se rendre crédible auprès des jeunes, par exemple, en leur révélant dès le début de l'année le sens et la portée de l'évaluation affective, en leur faisant sentir combien il apprécie leur sincérité, en les félicitant quand ils font preuve de transparence, en posant des gestes concrets de respect de leurs opinions et de leur cheminement personnel (lors de conversations individuelles, d'échanges de groupe, du retour sur les instruments de mesure d'ordre affectif).

En d'autres termes, il faut que l'élève reçoive l'assurance que ses réponses demeureront confidentielles et ne seront pas utilisées par l'enseignant ou l'enseignante à des fins de réprobation ou de classement; sinon, il sera porté à taire ses convictions réelles ou à les déformer.

Il est toujours possible d'éviter le biaisage dans les réponses des élèves en recourant à l'anonymat. Cette façon de faire est idéale si l'enseignant ou l'enseignante est intéressé à recueillir des informations sur l'attitude globale de ses groupes par rapport à telle réalité ou telle valeur; par contre, elle ne lui permet pas de connaître l'orientation de chacun de ses élèves et d'en tenir compte dans le processus d'apprentissage.

4.5 Utilisation de prétests et de post-tests

L'utilisation de prétests et de post-tests contribue à mieux cerner le cheminement personnel de chacun des élèves, à mieux identifier les changements qui se sont opérés chez eux.

Un prétest permet aux élèves de d'abord faire le point sur leurs perceptions de certains contenus, de certaines valeurs, avant même de débuter l'apprentissage les concernant; l'éducateur bénéficie ainsi de renseignements pertinents sur la situation affective des élèves et peut, par conséquent, privilégier des interventions pédagogiques qu'il juge plus appropriées ou répondant mieux aux besoins des jeunes.

Un post-test permet aux élèves et à l'enseignant ou l'enseignante d'apprécier le développement affectif des élèves et les éclaire sur la pertinence ou l'impact des apprentissages expérimentés.

4.6 Procédés utilisés pour l'évaluation dans le domaine affectif

On peut distinguer deux approches pour l'évaluation des apprentissages dans le domaine affectif; elles sont, en quelque sorte, complémentaires.

- La première est axée sur l'observation par l'enseignant ou de l'enseignante et l'appréciation qu'il ou elle fait de ses élèves à partir d'indicateurs.

- La seconde est centrée sur l'élève qui se situe lui-même au moyen d'échelles d'attitudes, d'échelles d'intérêts, de grilles de tendances ou de questionnaires de clarification des valeurs et des convictions.[1]

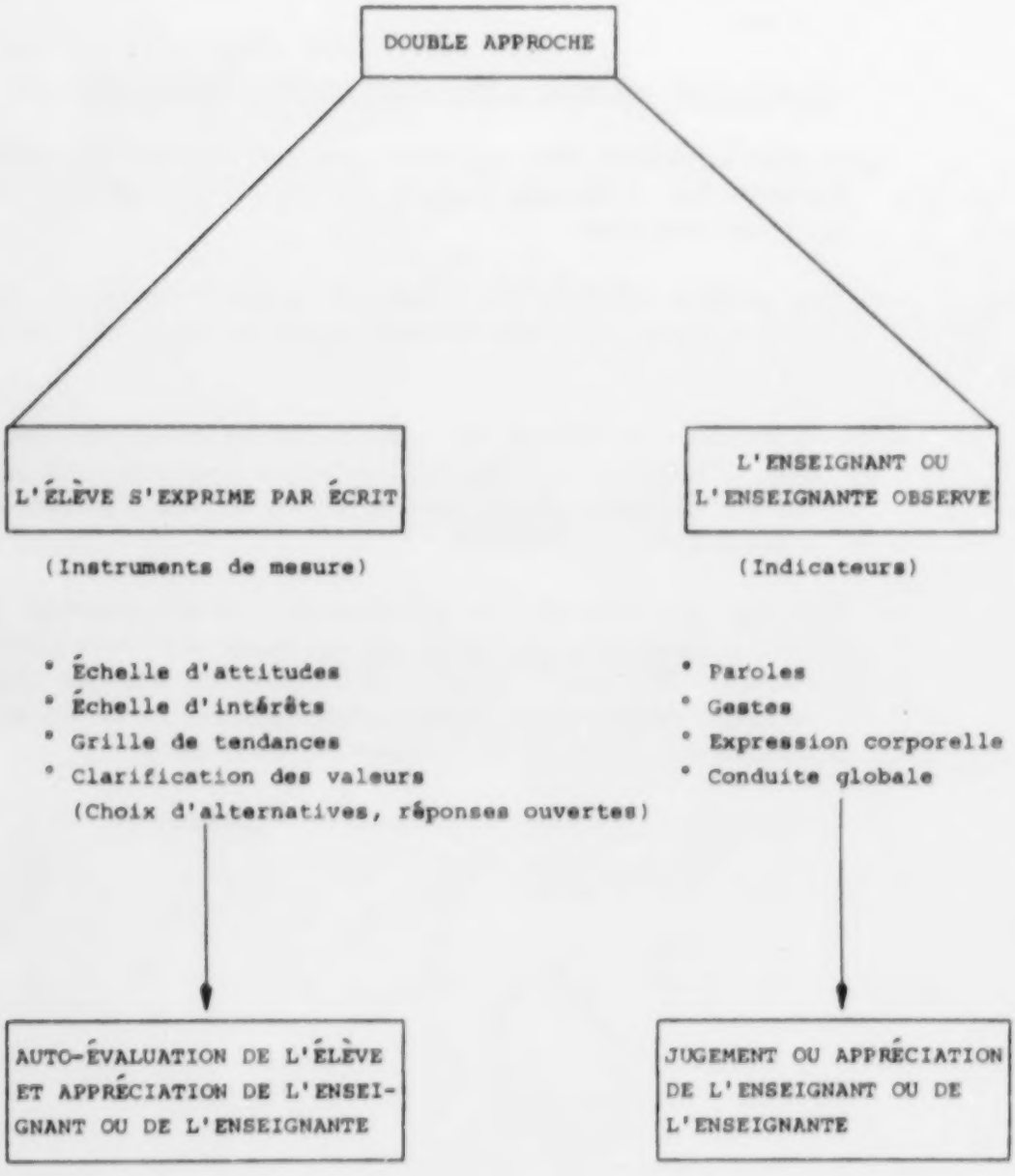
Dans ces deux approches de l'évaluation, il est essentiel que soient préalablement formulés des objectifs affectifs précis, mesurables, évaluables, c'est-à-dire opérationnels, des objectifs qui tiennent compte, d'une façon réaliste, de la situation affective des jeunes et des niveaux d'enseignement.

Ces deux approches sont illustrées par le tableau 3.

---

[1] Document 32-7301, pp. 101 à 139, où l'on trouvera une description et une illustration de ces instruments de mesure.

TABLEAU 3: ÉVALUATION DES APPRENTISAGES DANS LE DOMAINE AFFECTIF



André Revert, ADP

A-1 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

DANS LE DOMAINE AFFECTIF

ANNEXE B

Un modèle de planification

qui prend en charge l'aspect affectif

Dominique Morissette
U.Q.T.R.
Novembre 1985

UN MODÈLE DE PLANIFICATION QUI PREND EN CHARGE L'ASPECT AFFECTIF

La planification d'une intervention pédagogique est une opération d'autant plus complexe qu'elle se rapporte à des humains et qu'elle inclut la prise en considération d'un grand nombre de variables et d'actions ou de gestes interreliés. Plusieurs modèles exposés dans la littérature (Tyler, 1949; Daigneault, 1973; Brien, 1981; Briggs, 1978; Davies, 1976;...) essaient, chacun à sa façon, de résoudre ces difficultés.

Le modèle de planification par déduction-induction présenté ci-dessous a le grand avantage de se développer en allant du simple au complexe. Il facilite ainsi l'addition d'éléments de plus en plus complexes, à partir d'une structure logique ne comportant au début que quelques éléments simples. De plus, et c'est là un de ses principaux avantages, sa structure et l'ensemble de ses principes s'adaptent facilement aux domaines cognitif, affectif et psycho-moteur. C'est d'ailleurs ce fait que se propose de mettre en relief le présent exposé en établissant le parallèle entre les apprentissages cognitifs et affectifs.

Le modèle de planification par déduction-induction (Morissette, 1982), modèle dont il sera maintenant question, est essentiellement basé sur les deux principes généraux qui suivent.

D'une part, chaque fois qu'un enseignant ou qu'une enseignante se propose de réaliser une intervention ou d'implanter un programme, il agit dans un but global qu'il connaît généralement assez bien, qu'il comprend au moins de façon intuitive. Partant de ce but, il peut donc préciser graduellement son idée, à condition qu'on lui fournisse les techniques ou les moyens appropriés.

D'autre part, chaque fois que cet enseignant ou cette enseignante, au moment de préciser les détails de son action éducative, hésite dans le choix des objectifs immédiats, des méthodes d'intervention ou des tâches spécifiques, il trouve généralement des solutions à ses problèmes en vérifiant tout simplement le lien nécessaire entre les éléments spécifiques de son plan d'intervention ou de son programme et le principe unificateur de toute la démarche, soit le but global. Autrement dit, les objectifs immédiats, les comportements indicateurs dira-t-on dans le domaine affectif, de même que les tâches particulières à enseigner ou à apprendre doivent être rattachés, doivent correspondre à l'objectif global ou au but. Or ce rattachement, ce lien continu se vérifie logiquement par induction.

Partant de ces deux propositions préalables, le modèle de planification par déduction-induction se développe autour des quatre niveaux suivants de spécificité des attentes, niveaux qui peuvent faciliter la réalisation de tout plan d'intervention pédagogique ou de tout plan de programme dans le sens très large du terme.

A. LE NIVEAU DES BUTS, DES FINALITÉS

B. LE NIVEAU DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

C. LE NIVEAU DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (DES COMPORTEMENTS INDICATEURS)

D. LE NIVEAU DES TÂCHES PARTICULIÈRES

A. LE NIVEAU DES BUTS, DES FINALITÉS

Bien entendu, la première étape de planification d'une intervention ou d'un programme d'interventions nécessite la définition, tout au moins sommaire, des besoins que se propose de satisfaire l'action envisagée. En milieu scolaire, l'explicitation de ces besoins globaux des élèves est généralement réalisée lors de la conception des programmes. De fait, à peu près tous les programmes réalisés au Québec depuis quelques années comportent des buts ou des finalités exprimant des attentes ou des objectifs suffisamment inclusifs pour englober l'ensemble de tout ce qu'un enseignant ou une enseignante peut prévoir réaliser dans le domaine des attitudes ou des valeurs lors de ses interventions en classe.

Le problème le plus crucial pour les enseignants et les enseignantes n'est donc plus l'explicitation de ce qui doit être enseigné ou appris, mais la planification détaillée de ce qui concrètement se passera lors de l'intervention. Or, dans cette recherche d'un moyen rapide, concret et pourtant assez systématique pour en arriver à un plan rigoureux, le recours à une série de verbes esquissant chacun des quatre niveaux de spécificité des attentes s'est avéré, à la pratique, très concluant.

Ainsi, si on veut commencer la structuration du premier niveau, celui des buts et des finalités de l'intervention ou du programme, on peut recourir avantageusement à quelques verbes choisis avec soin. Ces verbes sont utilisés pour schématiser le premier niveau des attentes (pour en caractériser le degré de spécificité ou de généralité) et surtout pour amorcer le processus de planification. Ce sont les verbes que nous désignerons maintenant par le sigle D.É.F.I.S.

A. LES BUTS, LES FINALITÉS

en cognitif et en affectif

DÉVELOPPER
ÉDUQUER
FORMER (FAMILIARISER)
INITIER
SENSIBILISER

Ainsi, on dira que le but d'une session est de sensibiliser les enseignants et les enseignantes aux avantages de la planification et de les initier aux techniques qui s'y rapportent; ou que le but d'un cours est de développer le goût et les habiletés relatifs à la confection d'instruments de mesure chez de futurs enseignants et enseignantes; ou que le but d'une intervention est de développer le sentiment de sécurité d'un malade lors des injections intraveineuses; ou que l'objectif global d'une série d'interventions de groupe en animation pastorale vise à éduquer des jeunes au sens chrétien des événements de la vie; ou... Bref, un premier pas est franchi avec la série des verbes D.É.F.I.S. du niveau "A" de spécificité des attentes d'un programme ou d'une intervention. Premier pas d'autant plus intéressant que le fait d'utiliser le verbe, a obligé à statuer non seulement sur l'orientation globale de l'action, mais également sur la clientèle qui éventuellement profitera de cette action et sur les grandes lignes du contenu des interventions.

Cependant l'imprécision des attentes qui sont formulées à ce niveau pose un véritable défi: quelle définition chaque enseignant ou enseignante doit-il donner à ce qui est véritablement attendu de ses élèves? Car même si l'orientation très globale est alors connue, il n'en va pas de même des actions journalières et même des habiletés souhaitées chez les élèves. D'où la nécessité de passer à un niveau où les énoncés des attentes sont mieux définies, où les objectifs ont une spécificité plus grande.

Tel qu'il a déjà été signalé cependant, avant de préciser davantage les attentes, l'enseignant ou l'enseignante qui planifie une intervention ou une série d'interventions doit s'attarder à deux aspects très importants: le contenu général de l'intervention et les caractéristiques principales de la clientèle impliquée.

En effet, dès l'instant où il se propose de faire apprendre des connaissances, des habiletés ou des attitudes, l'enseignant ou l'enseignante doit définir, au moins succinctement et même à cette première étape de planification, le domaine qu'il se propose de couvrir et il doit en établir la pertinence pour la clientèle visée. Ce sont là d'ailleurs deux éléments fondamentaux à considérer tant au moment de la planification que tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Ils devront donc se préciser au fur et à mesure que les attentes se définiront elles-mêmes.

Bref, au niveau "A", le fait de fixer les attentes globales relatives soit au domaine des attitudes ou des valeurs ou soit au domaine des connaissances ou des habiletés suscite infailliblement des questions sur les caractéristiques essentielles et pertinentes de la clientèle impliquée de même que sur l'ensemble du contenu ou du domaine des tâches qui est susceptible d'être abordé. De façon synoptique, la première étape de planification prend donc l'allure suivante:

A. LES BUTS, LES FINALITÉS

en cognitif et en affectif

DÉVELOPPER
ÉDUQUER
FORMER (FAMILIARISER)
INITIER
SENSIBILISER

(Penser au contenu ou au domaine)
(Penser à la clientèle)

B. LE NIVEAU DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Au niveau de la pratique journalière, la connaissance des buts ou des finalités d'un programme est sans doute utile, mais les implications de ceux-ci sont insaisissables à moins de leur faire franchir des étapes de clarification. Voilà pourquoi, dans le modèle de planification par déduction-induction, un deuxième niveau est prévu; il s'agit en l'occurence de celui des objectifs généraux ou des attentes en rapport avec les diverses habiletés générales qu'un programme ou qu'une intervention se propose habituellement de développer chez les personnes auxquelles il s'adresse. Dans le domaine cognitif, par exemple, si on s'inspire de la taxonomie de Bloom et al. (1956), on parle d'abord d'éléments de connaissances puis d'habiletés à comprendre, à appliquer, à analyser, à synthétiser ou à évaluer. Dans le domaine affectif, avec Krathwohl et al. (1964), il s'agit d'une intériorisation d'éléments affectifs qui se conforme aux diverses étapes de la réception, de la réponse, de la valorisation, de l'organisation et de la caractérisation.

Encore ici, une façon relativement simple, efficace et enrichissante, surtout sous l'angle de la planification, d'aborder ce niveau "B" de spécificité des attentes consiste à utiliser une série de verbes soigneusement choisis à cause de leur lien avec le genre d'attentes qu'on y retrouve. Ainsi la série des verbes du domaine cognitif sera représentée par le sigle C.C.A.A.S.E. et la série des verbes du domaine affectif aura pour sigle R.R.V.O.C.

B. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

en cognitif:	en affectif:
CONNAÎTRE	RECEVOIR
COMPRENDRE	RÉPONDRE
APPLIQUER	VALORISER
ANALYSER	ORGANISER
SYNTHÉTISER	CARACTÉRISER
ÉVALUER	

Lors d'une session conçue en vue de sensibiliser des enseignants et des enseignantes aux principales exigences de la mesure du rendement scolaire, on dira, par exemple, que les enseignants et les enseignantes devront, à la suite de la session, comprendre les principaux concepts relatifs à l'évaluation en classe et ils devront appliquer les principales règles de rédaction des questions d'examens... Lors d'un cours en français où on se propose de développer le goût de la lecture chez les élèves, on ajoutera que les élèves devront à la fin du cours, par exemple, valoriser la lecture suffisamment pour militer auprès des autres personnes en faveur des habitudes de lecture ou pour décider de lire sans que personne ne soit là pour le leur demander...

Tout en se servant des verbes du deuxième niveau de spécificité, le niveau "B", pour clarifier un peu plus ses attentes, l'enseignant ou l'enseignante en profite pour ajuster son plan d'enseignement selon ce qui est possible, compte tenu de la clientèle impliquée et de la matière enseignée, ou du domaine des tâches dont le programme fait mention. Voilà pourquoi le recours à une taxonomie, quelle qu'elle soit par ailleurs, (celle de Bloom, de Guilford, de Krathwohl, de Gagné, de Harrow,...) s'avère si important à cette étape de la planification. Et c'est dans cette optique que les verbes C.C.A.A.S.E. et R.R.V.O.C. ont été choisis et placés à cet endroit du modèle de planification par déduction- induction.

En plus de rappeler les variables que sont le contenu et la clientèle, ces verbes obligent l'enseignant ou l'enseignante à planifier en tenant compte du cheminement hiérarchique que suit généralement l'apprentissage tant dans le domaine cognitif que dans le domaine affectif ou psycho-moteur. Ainsi l'élève doit d'abord comprendre un principe ou une loi s'il veut l'appliquer; il doit par ailleurs d'abord connaître les concepts, les symboles, les expressions mathématiques,... s'il veut comprendre une loi ou un principe. Il en est ainsi pour la plupart des connaissances, des habiletés et des attitudes. Il peut par ailleurs tout aussi bien s'agir d'une hiérarchie de complexité, dans un cas, ou d'une façon complètement différente de concevoir le cheminement suivi par un élève dans son apprentissage. Ce qui importe avant tout, c'est de se rappeler que la démarche d'apprentissage est soumise à des lois qu'il ne faut pas oublier. Les verbes du niveau "B" sont là pour favoriser ce rappel.

De façon schématique, la deuxième étape de la planification par déduction-induction prend donc l'allure suivante:

B. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

en cognitif	en affectif
CONNAÎTRE	RECEVOIR
COMPRENDRE	RÉPONDRE
APPLIQUER	VALORISER
ANALYSER	ORGANISER
SYNTHÉTISER	CARACTÉRISER
ÉVALUER	

(Penser à la hiérarchie du contenu)
(Penser au cheminement réaliste des élèves)

C. LE NIVEAU DES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (DES COMPORTEMENTS INDICATEURS)

Si on se limitait aux objectifs généraux des programmes, il est probable que les enseignants et les enseignantes favoriseraient l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes très diversifiées, souvent même contraires aux intentions des responsables de la conception des programmes. Ces résultats hétérogènes découleraient de la grande diversité des interprétations que donnent les enseignants et les enseignantes aux verbes et aux propositions habituellement employés pour exprimer les objectifs généraux.

Ainsi, la signification que donnent les enseignants et les enseignantes à l'expression "connaître un concept" diffère grandement selon les matières, les niveaux, les écoles de pensée.... Pour certains, il suffira que l'élève donne la définition textuelle; pour d'autres, il lui faudra ajouter des exemples.... Bref, quand vient le temps d'intervenir en classe, les objectifs généraux ne suffisent plus, il faut à tout prix atteindre un niveau plus spécifique dans l'expression des attentes. Il s'agit en l'occurence du troisième niveau, celui des objectifs spécifiques.

Et pour aborder ce niveau, encore une fois, le recours à certains verbes représentatifs d'attentes plus spécifiques s'avère stratégiquement très profitable. Il s'agit, à titre d'exemples non-exhaustifs, des verbes dont le sigle est, pour le domaine cognitif, D.I.D.O.N.C. tandis que le signe P.E.R.O.T.I. symbolise une série de verbes du domaine affectif.

C. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

en cognitif:	en affectif:
DÉCRIRE	PERSÉVÉRER
IDENTIFIER	ÊTRE ÉMU
DÉMONTRER	RÉFLÉCHIR
ORDONNER	S'OPPOSER
NOMMER	TÉMOIGNER
CONSTRUIRE	INVESTIR (du temps)

Si le programme concerne, par exemple, une session de perfectionnement en évaluation, l'attente "comprendre les principaux concepts relatifs à l'évaluation en classe" sera définie plus clairement (on parlera même alors de définition opérationnelle) si on dispose des objectifs spécifiques suivants:

- définir les concepts mesure, évaluation, examen, décision, tests, congruence;...
- identifier une situation de mesure, d'évaluation ou de décision;
- énumérer les principales règles de confection des items d'examen;
- ...

Si le programme concerne, par exemple, une intervention en animation pastorale relative à la charité chrétienne, l'attente "valoriser l'aide à ses frères en Jésus-Christ qui sont pauvres ou éprouvés" sera certainement plus facile à combler si elle est interprétée en termes de comportements indicateurs comme:

- avoir l'habitude de consacrer du temps chaque semaine au groupe paroissial de la St-Vincent-de-Paul;
- s'opposer, devant les élèves de sa classe, à ce que les pauvres soient dévalorisés ou ridiculisés;
- témoigner devant les groupes rencontrés à l'école ou ailleurs de sa conviction que le message de charité du Christ mérite d'être vécu;
- ...

En somme chaque objectif général (niveau "B") est repris en le précisant à l'aide des verbes du niveau "C". Ainsi, dans le domaine cognitif, d'un verbe tel que "comprendre" on peut déduire un ou plusieurs des verbes D.I.D.O.N.C. ou d'autres verbes semblables. Quant au domaine affectif, un verbe tel que "valoriser", verbe du niveau "B", pourrait devenir un des verbes de la série P.E.R.O.T.I. ou un autre verbe semblable tel que "participer régulièrement" ou "travailler de façon assidue" ou "réaliser ses travaux de lui-même" ou...

Encore ici, le fait d'insister sur la formulation des verbes permet de franchir assez facilement une nouvelle étape dans la précision non seulement des attentes, mais également d'autres aspects tels que le contenu, la clientèle et les moyens d'enseignement et d'apprentissage. En effet, le modèle par déduction-induction, à partir de la formulation des verbes, oblige à penser de façon quasi automatique et très explicite aux éléments du contenu. Avec chaque verbe, il faut indiquer la matière académique ou les éléments d'attitudes qui permettent de compléter chaque énoncé. De plus, cette façon de faire place l'enseignant ou l'enseignante en situation plus facile d'adaptation des objectifs spécifiques à la réalité de sa classe, de son milieu, de ses élèves et de sa propre personnalité.

À la fin de cette troisième étape, de ce troisième niveau du modèle, chaque enseignant ou enseignante a une idée très précise des comportements observables, communicables et mesurables qui doivent se produire chez ses élèves après son enseignement ou à la suite de ses interventions, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Il sait quels sont les éléments cognitifs qu'il doit enseigner ou les comportements indicateurs qu'il doit faire acquérir. Si bien que la voie semble toute tracée pour mettre au point les activités d'apprentissage, pour développer les stratégies les mieux appropriées aux visées du programme, aux capacités des élèves, aux ressources du milieu, aux priorités de l'enseignant ou de l'enseignante. Autrement dit, c'est à ce moment de la planification qu'intervient la détermination du comment, l'explication des moyens d'apprentissage qui permettront à l'élève d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés.

De façon schématique, la troisième étape de la planification par déduction-induction se réalise donc en s'inspirant des éléments suivants:

C. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

en cognitif:	en affectif:
DÉCRIRE	PERSÉVÉRER
IDENTIFIER	ÊTRE ÉMU
DÉMONTRER	RÉFLÉCHIR
ORDONNER	S'OPPOSER
NOMMER	TÉMOIGNER
CONSTRUIRE	INVESTIR (du temps)
...	...

(Penser au contenu détaillé: produit et processus)

(Penser aux activités d'apprentissage)

D. LE NIVEAU DES TÂCHES PARTICULIÈRES

Grâce au troisième niveau de spécificité des attentes, la description du programme ou de l'intervention a atteint une précision telle que n'importe quel enseignant ou enseignante qui la reçoit dispose des éléments suffisants pour bien la comprendre et surtout pour la traduire dans une série d'actions didactiques qui auront probablement les mêmes caractéristiques essentielles ou qui tout au moins conduiront aux mêmes apprentissages, dans l'ensemble.

Si dans un tel contexte les apprentissages visés sont probablement semblables d'un enseignant ou d'une enseignante à l'autre, il n'en demeure pas moins important de disposer de moyens pour vérifier ce qui est vraiment obtenu APRÈS l'intervention ou à la fin du programme. Car il n'est pas tout de viser des objectifs précis, des objectifs interprétés par tous les éducateurs de la même façon, encore faut-il que ces objectifs soient atteints.

Pour amorcer l'opérationnalisation du quatrième niveau de spécificité du modèle de planification, on dispose encore une fois d'une série de verbes dont la grande caractéristique est de représenter des gestes ou des réactions directement observables par l'enseignant ou l'enseignante. Ainsi en est-il, dans le domaine cognitif, entre autres, des verbes P.E.D.S.E.C. et, dans le domaine affectif, entre autres, des verbes V.E.S.E.P.A.

D. LES TÂCHES PARTICULIÈRES

en cognitif:	en affectif
POINTER	VISITER
ÉCRIRE	ÉCOUTER
DIRE	SOURIRE
SOULIGNER	ÊTRE SILENCIEUX
EXPLIQUER	PARLER
COCHER	ASSISTER À
...	...

Au moment d'évaluer les apprentissages en tenant compte des objectifs spécifiques ou des comportements indicateurs prévus, il faut disposer d'autant plus de moyens sûrs et variés que souvent de multiples opérations d'inférence devront se faire. "Tu as coché trente bonnes réponses, j'en infère que tu maîtrises ton programme d'histoire... ou de géographie... ou...". Voilà une affirmation qui comporte certainement un haut niveau de risque; espérons au moins qu'il soit calculé en ce sens que toutes les précautions aient été prises pour que la tâche demandée ait un lien direct avec l'objectif visé.

Encore ici, il s'agit du principe de la congruence entre ce qui était plus vague et ce qui est plus précis, entre ce qui était prévu dans l'objectif spécifique ou le comportement indicateur et ce qui est maintenant observé.

Grâce à ces tâches évaluatives, il devient possible, tant dans le domaine cognitif que dans le domaine affectif, de détecter les aspects du programme qui sont réglés et ceux qui font problème. Il est possible, en cours d'enseignement, de circonscrire ce qui doit faire objet d'enseignement correctif. Il serait même éventuellement possible, en situation sommative, de rendre un témoignage sur ce qui est d'ores et déjà acquis par chaque élève ou par l'ensemble de la classe. Il faudrait cependant que l'apprentissage soit obligatoire, ce qui n'est pas le cas dans les programmes actuels.

Quant à la façon de réaliser cette dernière étape, celle de la mesure de l'atteinte des objectifs, de nombreuses techniques de confection, d'administration et de correction des instruments de mesure sont disponibles. Elles permettent d'obtenir des résultats dont la fidélité et la pertinence (et donc la validité) soient appropriées.

Ce problème de l'évaluation en classe des apprentissages affectifs a déjà été abordé ailleurs (Morissette (1984), Bloom, Madaus et Hastings (1981)). Il reste toutefois à en simplifier et à en adapter les diverses modalités d'application. C'est ce qui sera fait dans un prochain texte.

D. LES TÂCHES PARTICULIÈRES

en cognitif:	en affectif:
POINTER	VISITER
ÉCRIRE	ÉCOUTER
DIRE	SOURIRE
SOULIGNER	ÊTRE SILENCIEUX
EXPLIQUER	PARLER
COCHER	ASSISTER À
...	...

(Penser à une mesure critériée et donc basée sur les objectifs du programme)

(Penser aux multiples techniques d'observation et de mesure)

(Penser à la notation si...)

Si on synthétise les principaux éléments traités dans le texte qui précède, on obtient les tableaux des pages suivantes qui ont pour titre: **Modèle général de planification par déduction-induction.** Le premier se rapporte toutefois au domaine cognitif tandis que le second se rapporte au domaine affectif.

MODÈLE GÉNÉRAL DE PLANIFICATION PAR DÉDUCTION-INDUCTION

DOMAINE COGNITIF

A. Niveau de l'objectif global ou des finalités

Développer
Éduquer
Familiariser
Initier
Sensibiliser

(Chez QUI? : la clientèle)
(QUOI? : le contenu)

(Modèle de Tyler pour la définition des attentes dans un programme)

B. Niveau des objectifs généraux

Connaître
Comprendre
Appliquer
Analyser
Synthétiser
Évaluer

(Chez QUI? QUOI?)
(JUSQU'OÙ? : la complexité, la difficulté)

(Modèle de Bloom de description des catégories d'apprentissage basées sur la complexité...)

C. Niveau des objectifs spécifiques (comportements)

Décrire
Identifier
Démontrer
Ordonner
Nommer
Construire
...

(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
(Dans QUEL SENS? : les comportements de plus en plus complexes...)
(COMMENT? : les interventions)

(Modèle de déduction basé sur l'analyse du domaine)

D. Niveau des tâches particulières

Pointer
Écrire
Dire
Souligner
Expliquer
Cocher
...

(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
(Dans QUEL SENS? COMMENT?)
(Quelle VÉRIFICATION? : la mesure et l'évaluation par observation et par vérification écrite ou...)

(Modèle de la mesure critériée).

Dominique Morissette, U.Q.T.R.
Avril 1985.

MODÈLE GÉNÉRAL DE PLANIFICATION PAR DÉDUCTION-INDUCTION

DOMAINE AFFECTIF

A. Niveau de l'objectif global ou des finalités.

Développer	(Chez QUI? : la clientèle)
Éduquer	(QUOI? : le contenu)
Familiariser	
Initier	(Modèle de Tyler pour la définition des
Sensibiliser	attentes dans un programme)

B. Niveau des objectifs généraux

Recevoir	(Chez QUI? QUOI?)
Répondre	(JUSQU'OÙ? : l'intériorisation)
Valoriser	
Organiser	(Modèle de Krathwohl de description des
Caractériser	catégories d'intériorisation)

C. Niveau des comportements indicateurs

Persévérer	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Être ému	(Dans QUEL SENS? : les comportements qui
Réfléchir	indiquent l'intériorisation)
S'opposer	(COMMENT? : les interventions)
Témoigner	
Investir (du temps)	(Modèle d'inférence basé sur l'observation
...	des élèves)

D. Niveau des tâches particulières

Visiter	(Chez QUI? QUOI? JUSQU'OÙ?)
Écouter	(Dans QUEL SENS? COMMENT?)
Sourire	(Quelle VÉRIFICATION? : la mesure et
Être silencieux	l'évaluation par observation directe ou
Parler	indirecte ou par questions orales ou
Assister à	écrites)
...	(Modèle de la mesure critériée).

Dominique Morissette, U.Q.T.R.
Avril 1985.

RÉFÉRENCES

Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J. T.. **Evaluation to Improve Learning.** New York, McGraw-Hill, 1981.

Brien, R. (1981) **Design pédagogique**, Québec: Les Éditions St-Yves Inc., 132 pages.

Briggs, L.J. (1977) **Instructional design: Principles and applications**, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Tech. Publ..

Daigneault, A. (1973) **L'apprentissage par objectifs et l'élaboration du plan d'études**, Montréal: A.I.E.S., 250 pages.

Davies, I.K. (1971) **L'art d'instruire**, Suresnes: Hommes et techniques, 1976, 256 pages.

Morissette, D. (1982) Un modèle pour les objectifs pédagogiques. **Mesure et évaluation en éducation**, 5, n° 4, septembre, 120-128.

Morissette, D. **La mesure et l'évaluation en enseignement.** Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984. 423 pages.

Tyler, R.W. (1949) **Basic principles of curriculum and instruction**, Chicago: University of Chicago Press, 128 pages.

A-1 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

DANS LE DOMAINE AFFECTIF

ANNEXE C

Principes et pratiques

de l'évaluation en animation pastorale

Dominique Morissette
U.Q.T.R.
Janvier 1985

Ce texte a été élaboré dans le cadre d'une activité de perfectionnement offerte aux animateurs et animatrices de pastorale de la région de Trois-Rivières en janvier 1985.

Cette activité de perfectionnement, animée par Dominique Morissette, est le fruit de la collaboration entre l'U.Q.T.R. et la Direction régionale de Trois-Rivières.

1. L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS

1.1 Présentation

Dans le cas présent, soit celui de l'animation pastorale en classe, l'évaluation sert essentiellement à des fins pédagogiques et éducatives. En effet, il n'est nullement question de sélection, de classement ou de promotion. L'animateur ou l'animatrice n'a donc pas de note à fournir, il n'a pas à coter individuellement chacun de ses élèves.

Par ailleurs, l'animateur ou l'animatrice de pastorale doit planifier et réaliser des activités de pastorale qui soient efficaces, qui répondent aux besoins des élèves, qui correspondent à leur niveaux de cheminement dans l'intériorisation des valeurs chrétiennes, qui les amènent vraiment à faire un pas de plus dans la direction souhaitée et souhaitable. Chaque élève doit pouvoir enfin juger de ses apprentissages et prendre les décisions personnelles qui en découlent. Pour ce faire, il y a, lors des activités et à leur suite, un urgent besoin d'informations aussi immédiates que possible:

- Quelle est la réaction la plus probale des jeunes face à tel contenu affectif? à telle valeur ou telle attitude? à telle façon de se comporter? à tel groupe de personnes?

- Quelle est leur réaction en présence de l'animateur ou de l'animatrice de pastorale? leur attitude par rapport à son action auprès d'eux? à sa présence dans leur groupe?

- Si telle personne vient témoigner, que se produira-t-il?

- En présence de telle forme ou de tel contenu d'argumentation, comment réagissent-ils? Comprennent-ils le véritable sens et les implications de ce qui leur est présenté? Disposent-ils des préalables pour en saisir la signification? À quel stade de développement de leur jugement moral en sont-ils?

- Sont-ils intéressés par telle façon de les entretenir?

- Lors de telle activité, pourquoi participent-ils? Et pourquoi délaissent-ils telle autre?

- À la suite de telle activité, leur attitude s'est-elle améliorée ou a-t-elle régressé dans l'ensemble?

- Tel modèle les intéresse-t-il?

- Telle activité de réception, de réponse ou de valorisation est-elle susceptible de les rejoindre?

Dans un tel contexte, les questions sont évidemment très nombreuses. L'évaluation se propose de répondre à plusieurs d'entre elles, notamment à celles qui se rapportent à la qualité des activités et à celles qui s'attachent à vérifier les résultats produits par ces mêmes activités. Dans les paragraphes qui suivent, c'est donc d'abord l'appréciation des activités qui est abordée succinctement en fournissant un instrument de contrôle semblable à celui déjà présenté lors de l'étude de la planification d'un programme d'activités. Par la suite, il sera question de l'appréciation des résultats obtenus particulièrement chez les élèves, tant lors des activités qu'après qu'elles aient eu lieu.

1.2 Le plan de chaque activité

On l'a démontré à l'évidence en pastorale ou ailleurs: même si un programme d'ensemble est mis au point avec minutie, il faut réaliser une préparation immédiate de chaque activité, de chaque intervention auprès des groupes d'élèves, faute de quoi on risque fortement d'aller droit à l'échec. "Tant vaut la préparation, tant vaut l'activité d'animation pastorale" pourrait-on dire en écho à l'adage relatif à la préparation des cours en enseignement régulier. Avec cette difficulté particulière qu'en affectif la planification doit faire appel à un plus grand nombre de facteurs et à des aspects moins bien connus des réactions de l'être humain en situation d'apprentissage.

Plusieurs des aspects traités précédemment dans ce deuxième chapitre du guide[1] sont repris dans la grille d'appréciation qui est donnée au tableau de la page qui suit. Quelques considérations sont même ajoutées à l'intention de l'animateur ou de l'animatrice qui voudra pousser plus loin son questionnement face à son plan d'activité en animation pastorale. Il est très important de se rappeler qu'une telle grille d'appréciation se propose non pas d'obliger l'animateur ou l'animatrice à appliquer tous les principes qui sont énumérés, mais simplement à les lui rappeler afin qu'il décide d'en faire ce qui lui semble le plus approprié dans les conditions réelles vécues. Avec l'idée bien arrêtée que ce qui est bon pour telle circonstance peut s'avérer désastreux pour telle autre.

---

[1] Ministère de l'Éducation, **Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au secondaire** (code n° 32-5303), Québec, octobre 1985, 249 pages.

GRILLE D'APPRÉCIATION DU PLAN D'UNE ACTIVITÉ

(l'animateur ou l'animatrice améliore son plan d'activité)

Appréciez chacun des aspects présentés ci-dessous en vous référant à l'échelle suivante.

0- l'aspect est omis
1- l'aspect est traité partiellement
2- l'aspect est traité de façon satisfaisante.

( ) 1- L'activité se situe à un niveau d'intériorisation qui correspond très probablement à la situation de l'ensemble des élèves de la classe.

( ) 2- L'activité dans son ensemble tient compte du cheminement des élèves dans leur forme de jugement moral.

( ) 3. Globalement, l'activité se développe en allant du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait.

( ) 4. L'activité s'insère dans une séquence d'apprentissage axée sur une même valeur.

( ) 5. Le plan de l'activité tient compte des trois composantes de toute attitude et particulièrement de la composante affective (des émotions, des sentiments).

( ) 6. La participation à une telle activité a de bonnes chances d'être motivante pour les élèves concernés.

( ) 7. L'organisation d'une telle activité a de bonnes chances d'être motivante pour l'animateur ou l'animatrice.

( ) 8. L'activité a de bonnes chances d'être un succès.

( ) 9. Il sera facile pour l'animateur ou l'animatrice de vérifier le succès de son activité grâce aux comportements indicateurs.

( ) 10. La description de l'activité est suffisante pour saisir ce qui va se passer et pour prévoir son déroulement.

TOTAL: _____/20

1.3 Le déroulement et les résultats de chaque activité

Par ailleurs, c'est en observant et en questionnant ses élèves et en vérifiant les résultats produits par ses activités que chaque animateur ou animatrice trouvera des réponses à plusieurs des questions énumérées plus haut. C'est surtout en établissant des critères simples et clairs, avant même de commencer ses activités, que l'animateur ou l'animatrice pourra les juger après les avoir réalisées. En pratique, c'est au moment où il prépare chaque activité, qu'il doit répondre explicitement aux deux questions suivantes:

- **Pour que cette activité soit réussie, que doit-il s'y passer?**

- **Les élèves qui apprennent ce que je souhaite feront quoi pendant et après cette activité?**

Il est inutile de parler d'évaluation des activités d'animation pastorale si cette étape n'est pas réalisée; par contre l'évaluation deviendra quasi automatique, naturelle, spontanée si les critères sont d'ores et déjà disponibles. Voilà pourquoi, dans tous les exemples d'activités qui seront donnés, une section sera réservée à l'énumération des comportements indicateurs ou des indices prévus comme base des jugements à poser. Pour compléter cette section, l'animateur ou l'animatrice pourra s'inspirer des suggestions déjà présentées pour chaque axe dans le deuxième chapitre du **Répertoire d'objectifs en animation pastorale**[1].

---

1 Document n° 32-5200 pour l'enseignement primaire et l'éducation préscolaire. Document n° 32-5301 pour l'enseignement secondaire.

Pour ajouter à ce qui précède, voici une liste d'aspects et de comportements qu'un animateur ou une animatrice peut valoriser lors de ses activités et sur lesquels il peut baser son évaluation.

° **Le degré de maîtrise des connaissances et des habiletés:**

-donner les idées importantes, parler sur des thèmes;

-répéter ou commenter ce que l'animateur ou l'animatrice a dit;

-faire les gestes enseignés ou décrits;

-...

(ce qui est souvent considéré en classe régulière).

° **Le degré de satisfaction des élèves:**

-répondre à un petit questionnaire écrit;

-dire devant les autres ce qu'il pense de...;

-adopter des réactions de personne intéressée;

-...

(ce qui correspond souvent à des réactions verbales).

° **Le degré de perception de la réalisation d'un progrès:**

-dire ou écrire le cheminement fait;

-témoigner d'un progrès considéré comme grand ou...;

-poser des gestes nouveaux, dire des choses nouvelles;

-faire des choses pour des raisons nouvelles;

-...

* L'approbation ou la désapprobation des méthodes employées:

  -coter sur une échelle la satisfaction ou...;

  -dire sa satisfaction ou... aux autres participants;

  -agir comme quelqu'un de satisfait (en répétant...);

  -...

* L'ambiance, le climat lors des activités:

  -coter sur une échelle ce qu'il pense du climat...;

  -témoigner en classe ou ailleurs de ce qu'il a vécu;

  -agir comme quelqu'un qui aime le climat, l'ambiance;

  -...;

* Les intérêts rejoints lors des activités:

  -dire son intérêt lors des activités;

  -témoigner à l'extérieur de ce qui a été intéressant;

  -agir comme un élève intéressé (poser des questions);

  -demander des activités semblables;

  -...

* Les succès obtenus par les activités:

  -réussir des choses difficiles;

  -atteindre des choses qu'on se propose d'atteindre;

  -impliquer beaucoup de personnes;

  -soulever des approbations publiques si...;

  -rejoindre des personnes extérieures;

  -...

* ...

Bref, ce ne sont pas les critères qui manquent, c'est plutôt le choix qui est difficile à faire. C'est même principalement la verbalisation ou l'explication des critères prioritaires qui pose problème. Voilà pourquoi il faut sans cesse revenir aux deux questions posées plus haut et tâcher d'y répondre le plus simplement possible en puisant à la source du vécu de l'animateur ou l'animatrice. En étant bien conscient qu'au moment de l'évaluation, on disposera de deux MOYENS:

- **L'observation** (de l'animateur ou de l'animatrice et des autres élèves)

- **Les questions** (orales ou écrites)

Quant aux détails relatifs à ces moyens d'évaluation, ils seront évoqués au troisième chapitre. Qu'il suffise pour le moment d'indiquer les conseils généraux suivants:

- plus les attentes de l'animateur ou de l'animatrice sont claires, plus il lui sera facile de les mesurer;

- plus le moyen de mesure choisi est simple et facile à faire et à administrer, plus l'animateur ou l'animatrice pourra éventuellement en tirer profit;

- souvent l'animateur ou l'animatrice, faute de temps, n'évaluera qu'une partie de ses élèves (une classe sur trois ou quatre...) en se rappelant qu'il vaut mieux se contenter d'un échantillon que de risquer de ne rien avoir;

- les données dont l'animateur ou l'animatrice a surtout besoin lors des activités sont celles qui concernent le cheminement des groupes, l'efficacité de ses méthodes, la pertinence de ses activités. La plupart du temps il demande donc à ses élèves de ne pas s'identifier;

- le réalisme est sans doute une disposition excessivement importante lors du choix des critères et lors de l'évaluation des résultats obtenus.

2. L'ÉVALUATION EN ANIMATION PASTORALE: POINTS DE VUE IMMÉDIATS

Dans toutes les disciplines scolaires et probablement encore davantage en pastorale scolaire, il ne faut pas oublier que l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un **MOYEN**. Elle est au service de l'enseignement, de l'apprentissage et plus généralement, des décisions pédagogiques. C'est essentiellement dans cette optique qu'elle sera traitée dans les paragraphes qui suivent.

2.1 Pourquoi évaluer?

En pastorale scolaire comme dans les autres champs d'intervention scolaire en éducation, la démarche d'évaluation vise prioritairement une amélioration de la planification de l'action éducative, une qualité accrue des stratégies et des autres moyens d'intervention et une meilleure mise au point des conditions de réalisation de l'enseignement-apprentissage. Le tout axé bien entendu sur un apprentissage qualitativement et quantitativement supérieur, sur une meilleure éducation de l'élève, une éducation chrétienne en l'occurence. C'est d'ailleurs en pensant à cette multiplicité des points d'impact de l'évaluation qu'on affirme dans plusieurs documents du ministère de l'Éducation du Québec (les **Guides d'évaluation en classe**, entre autres) qu'elle doit se faire AVANT, PENDANT et APRÈS l'activité d'apprentissage.

2.2 Quoi évaluer?

En animation pastorale, une seule chose devrait constituer l'objet de l'évaluation: les changements survenus chez les élèves. En effet, les valeurs évangéliques qu'ils ont acquises les amènent à accomplir une action orientée vers une réalisation définie. C'est à la lumière de ce qui est accompli en rapport avec les divers éléments de cette réalisation que la personne elle-même et toutes les personnes qui l'entourent jugent de la valeur de son action.

La continuation de l'action, sa répétition, sa transformation, son amélioration, en somme tant son évaluation que les décisions qui concrétisent ces dernières, se modèlent sur ce qui avait été prévu en tenant compte de ce qui était alors défini comme contraintes réalistes. C'est d'ailleurs cette centration de l'évaluation sur l'atteinte des résultats anticipés qui est à l'origine des critères servant à établir la pertinence et la qualité autant de l'animation pastorale que des autres moyens mis de l'avant tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi en est-il tout spécialement des divers éléments qui composent habituellement la tâche professionnelle de l'animateur ou de l'animatrice de pastorale et plus spécifiquement des activités proprement dites, surtout celles qui sont organisées à l'intention de divers groupes d'élèves, groupes réguliers (groupes-classes) ou groupes spéciaux (groupes d'action, groupes d'apostolat...).

En pratique, l'animateur ou l'animatrice ne peut pas aborder les questions suivantes: "Comment les choses vont-elles?" ou "Mon action est-elle réussie?" ou "Ai-je bien fait de poser tel geste ou d'organiser telle activité?" ou "Cette façon de réaliser l'activité est-elle appropriée?" ou d'autres questions semblables sans immédiatement prendre en considération les objectifs qu'il poursuit. D'ailleurs c'est ce qu'il fait la plupart du temps sauf que, dans bien des cas, les objectifs qu'il prétend poursuivre sont pour la plupart très globaux, implicites et informels; ou bien ceux qu'il souhaite poursuivre diffèrent du tout au tout de ceux qu'il poursuit en pratique et alors on est ramené à une situation guère meilleure que la précédente.

Généralement l'animateur ou l'animatrice, lors de ses interventions en classe ou ailleurs, souhaite que ses élèves intériorisent une attitude ou une valeur évangélique. À cet effet, il les INVITE à vivre conformément à cette attitude ou à cette valeur. Pour vérifier si son invitation a été correcte, si elle a eu la signification qu'il voulait lui donner, si elle a porté les fruits escomptés, il utilise les comportements indicateurs comme guides, comme indices.

Ce qui est important en l'occurence, c'est surtout la prudence avec laquelle tout comportement indicateur relatif à une attitude ou à une valeur doit être analysé ou interprété; c'est le grand nombre et la variété des comportements indicateurs qui doivent être accumulés avant de pouvoir prendre les diverses décisions. C'est l'analyse constante de ces indices, leur évaluation explicite et leur fréquente remise en question qui sont susceptibles d'en assurer la pertinence.

Par ailleurs, il est bien sûr que le fait d'évaluer l'ensemble de l'action pastorale à la lumière des objectifs atteints ne dispense pas pour autant d'examiner attentivement les diverses composantes tant du programme lui-même que des activités qui en font partie ou des autres facteurs susceptibles d'intervenir. Bref les rôles que peut remplir l'évaluation sont multiples et les éléments mis en cause sont, eux aussi, nombreux. Ces éléments, on les retrouve tant au niveau des objectifs (qui peuvent être changés ou modifiés) qu'au niveau des moyens choisis pour atteindre ces objectifs (moyens qui doivent être continuellement ajustés aux objectifs poursuivis).

2.3 Quels sont les rôles de l'évaluation?

Comme on l'a vu plus tôt, l'animation pastorale constitue un cas particulier sous l'angle de l'évaluation. En effet, il n'y a pas de note ou de cote à donner, pas de promotion ou de sélection à assurer. L'évaluation y remplit donc des rôles essentiellement pédagogiques ou éducatifs. Et sous ce rapport, tant l'animateur ou l'animatrice de pastorale que l'élève doivent savoir profiter de ces conditions particulières.

D'une part, l'animateur ou l'animatrice de pastorale doit planifier, réaliser puis ajuster son programme d'action pastorale et ses interventions de groupe. Pour ce faire, il a un urgent besoin d'informations recueillies par de bon instruments de mesure et évalués à l'aide de critères pertinents et fiables. Ainsi, l'évaluation joue un premier rôle essentiel: guider l'animateur ou l'animatrice de pastorale dans sa planification et dans son action pastorale à court, moyen et long termes.

D'autre part, l'analyse de l'intervention dans le domaine affectif de l'apprentissage fait ressortir avec évidence le fait que chaque élève est l'agent principal et irremplaçable de son éducation. Lors d'une action pédagogique en profondeur, chaque élève doit devenir celui qui contribue le plus à l'acquisition des attitudes souhaitées et souhaitables. Or, cet agent essentiel de formation ne peut agir efficacement sans disposer d'information, sans comprendre ce qui se passe en lui-même, sans profiter des données de la mesure et de l'évaluation. Autrement dit, il lui faut des réponses à certaines questions:

- quelles sont les attitudes et les valeurs exactes que l'élève a d'ores et déjà acquises? qu'on espère lui faire acquérir? ou qu'on espère changer chez lui?

- pourquoi doit-il les acquérir ou les changer? et jusqu'à quel point est-il libre de les acquérir ou non? de les changer ou non?

- que faut-il faire pour les acquérir et comment saura-t-on s'il les a acquises ou pas?

- où en est-il dans son cheminement personnel d'intériorisation de telle ou telle attitude?

- pourquoi telle attitude est-elle si difficile ou si facile à changer ou à acquérir?...

Bref, l'évaluation joue un deuxième rôle primordial: elle contribue à informer chaque élève sur le cheminement déjà réalisé et sur celui à réaliser dans l'apprentissage des attitudes et des valeurs qu'il décide librement d'acquérir. Elle aide à en faire un agent actif de sa propre formation religieuse et morale.

2.4 Qu'est-ce qui caractérise l'évaluation?

L'évaluation est un processus qui n'a pas de fin en soi, elle n'existe que comme moyen. Voilà pourquoi il devient si souvent difficile d'en fixer les procédures: les conditions préalables ne sont pas remplies en ce sens que l'animateur ou l'animatrice de pastorale ne sait pas exactement ce qu'il veut développer comme attitude ou comme valeur, il ne sait souvent que très vaguement ce à quoi il veut convier ses élèves. Par conséquent, il est hésitant sur le choix des moyens d'évaluation. On ne saurait trop insister sur une première exigence relative à l'évaluation des changements affectifs (acquisition ou modification des attitudes ou des valeurs évangéliques, entre autres), soit la définition des attentes, la spécification des comportements indicateurs considérés comme importants par l'animateur ou l'animatrice de pastorale. Celui-ci comprendra mieux son action pédagogique et pastorale et l'appréciera avec d'autant plus de justesse et de pertinence qu'il aura mieux défini ses attentes.

Ces préalables absolus étant posés, l'évaluation proprement dite peut se faire. L'animateur ou l'animatrice de pastorale base son évaluation sur de nombreux comportements indicateurs définis explicitement. De plus, il axe le tout sur des décisions relatives au cheminement des groupes plutôt que sur celui de chaque individu. Il profite alors des avantages qu'offrent les questionnaires anonymes. Enfin, il utilise des techniques simples de cueillette de données; les questions et l'observation strictement orientées vers les comportements indicateurs préalablement choisis.

2.5 En pratique, comment évaluer?

En rapport avec le problème bien pratique du comment faire, quatre situations différentes sont traitées séparément:

- l'évaluation du plan du programme d'animation pastorale préparé pour une étape assez importante, une année par exemple (la grille d'appréciation a été utilisée lorsque cette situation s'est présentée);

- l'évaluation du cheminement réalisé après une partie ou toutes les parties d'un programme d'animation pastorale, un semestre ou une année par exemple (des indices de succès sont utilisés pour évaluer périodiquement la pastorale: sous cet angle, les critères présentés par Levasseur (1984) peuvent s'avérer très éclairants);

- l'évaluation du plan d'une activité d'animation pastorale (la grille d'appréciation est utilisée dans cette situation);

- l'évaluation des résultats produits par une activité spécifique d'animation pastorale, une rencontre en classe par exemple (les multiples moyens du questionnement et de l'observation sont alors mis à profit).

Comme on le constate, l'évaluation de ce qui se passe dans les classes ou dans les groupes en animation pastorale fait appel à toutes sortes d'instruments de mesure, principalement des instruments d'observation systématique comme la liste de vérification et la grille d'appréciation, la liste de critères ou de comportements, etc. Même si on interroge assez souvent les élèves comme il se fait dans la grande majorité des cours où il est question d'apprentissage cognitif, la façon de les interroger et surtout la façon d'utiliser les résultats diffèrent beaucoup. Dans la prochaine section, on présente brièvement quelques-unes des principales techniques utiles en animation pastorale. L'animateur ou l'animatrice qui souhaite aller plus loin dans ce domaine consultera avec profit Bloom, Madaus et Hastings (1981) ou Ouellet (1983) ou Morissette (1984) ou M.E.Q. (1984).

2.6 Les techniques de mesure en animation pastorale

2.6.1 Pour vérifier la connaissance et la compréhension

Le domaine affectif ne peut pas se développer isolément, il faut notamment que l'élève apprenne beaucoup d'éléments cognitifs, ne fût-ce qu'en vue de disposer des informations nécessaires pour prendre contact avec les objectifs d'attitude ou d'intériorisation. À la suite

d'explications reçues par le groupe ou par l'élève, ou de témoignages entendus ou vus, ou d'exemples visionnés sur film, ou... l'animateur ou l'animatrice peut vouloir savoir si les connaissances contenues dans les messages ont été bien perçues par les élèves. À cet effet, il pourra poser oralement ou par écrit des questions ou des problèmes de forme habituelle (à réponses ouvertes ou à réponses fermées) comme les exemples qui suivent.

- Dans l'exposé qui précède, on a voulu te présenter la valeur... Donne deux exemples qui ont été choisis pour illustrer cette valeur. Donne deux bonnes choses qui se sont produites à cause de la valeur...

- Donne deux exemples tirés de la vie d'un élève qui pourraient illustrer la valeur... (ou de la vie d'un adulte, ou...)

- Un élève qui aurait acquis la valeur... se comporterait de quelle façon en telles... circonstances?

- Dans le film visionné, donne deux gestes posés par... qui illustrent la valeur... et deux autres gestes qui illustrent telle autre valeur...

- Dans l'histoire qui vous a été racontée, la personne qui a fait... avait acquis quelle valeur? Pourquoi l'a-t-elle fait?

- Je vous donne un exemple, quelle valeur met-il en relief?

- Cette semaine, dans la paroisse, (ou à l'école) le jeune... (Untel) a accompli tel geste... D'après vous, quelle valeur l'a amené à poser ce geste?

- Donnez trois choses importantes qui doivent être retenues à la suite de tout ce que je viens de vous dire.

- Une chose importante à retenir, c'est que... Donnez deux raisons qui montrent pourquoi elle est importante.

- Que signifie tel mot... telle expression... tel fait...

- Un des élèves a acquis telle valeur... donnez trois choses qu'il va faire souvent en classe, à la maison...

- ...

Au fur et à mesure que l'élève avance dans l'intériorisation d'une valeur, il est susceptible de comprendre plus de choses. Les questions ou les problèmes peuvent devenir plus complexes. Encore là, on peut les lui présenter oralement ou par écrit dépendant de ce que l'animateur ou l'animatrice compte en faire. On peut en faire des items à réponses ouvertes (en demandant à l'élève de s'exprimer) ou à réponses fermées ou forcées (en ajoutant des choix de réponses aux questions posées).

- Donne deux raisons qui peuvent amener un jeune à développer telle valeur...

- Quel lien y a-t-il entre ce que vit tel jeune... et ce qu'a vécu le Christ?

- Pourquoi faut-il faire (ou ne pas faire) telle chose...? Quelle valeur évangélique s'y oppose? ou Quelles sont les deux principales conséquences néfastes qui peuvent en découler?

- Quelle raison devrait motiver un chrétien à faire telle chose... plutôt que telle autre chose...?

- Donne deux habitudes qui ont changé chez toi depuis... Comment expliques-tu ce changement?

- Quelle explication donne le Christ pour motiver tel comportement ou telle valeur...

- Donne trois choses nouvelles que tu as apprises ou que tu comprends depuis... en rapport avec telle valeur...

- Donne les raisons qui font que maintenant tu t'intéresses à telle chose... ou que tu fais telle chose...

- Quel enseignement du Christ correspond à telle situation de vie... que tu viens de connaître?

- ...

2.6.2 Pour vérifier les habitudes (les comportements)

L'animateur ou l'animatrice dispose de deux moyens principaux ou de deux techniques pour se renseigner sur ce que les élèves prennent ou ont déjà pris comme habitudes, sur ce qu'ils font AVANT, PENDANT ou APRÈS les activités d'animation pastorale:

- l'observation (la sienne et celle des autres),

- les questions aux élèves ou aux autres personnes.

Voici deux listes de réponses forcées qui peuvent accompagner la plupart des questions sur ce sujet, questions qui peuvent par ailleurs être posées à l'élève lui-même, à ses pairs, à ses parents, aux enseignants et aux enseignantes, ou que l'animateur ou l'animatrice peut se poser en ne faisant que de légères modifications aux choix ou aux questions:

1. Jamais.	1. Je ne le fais pas du tout.
2. Rarement.	2. Je le fais parfois.
3. Souvent.	3. Je le fais régulièrement.
4. Toujours.	

Pour aller avec ces séries de réponses (ou d'autres semblables), l'animateur ou l'animatrice peut présenter toutes sortes de comportements, d'habitudes:

- J'aide mes parents dans les travaux journaliers... ou j'aide des élèves à l'école... ou j'aide les autres lors des activités pastorales... ou...

- J'assiste à des offices religieux...

- Je participe à des mouvements paroissiaux tels que...

- Je consacre du temps aux pauvres de la paroisse...

- En classe... ou lors des activités de pastorale... j'écoute ce qui se dit... je suis attentif... je donne mes idées... je discute... j'écoute les autres lorsqu'ils parlent...

- J'explique aux autres pourquoi je trouve importante telle ou telle valeur...

- J'invite des copains à participer avec moi à...

- ...

Après avoir recueilli les réponses des élèves ou des autres personnes ou après avoir formulé ses propres observations, l'animateur ou l'animatrice peut facilement faire des moyennes. Il peut aussi par la suite déceler des tendances, des points forts ou des points faibles au niveau même des actions de ses élèves. À partir de ces informations il peut adapter ses activités, les améliorer, les changer...

2.6.3 Pour vérifier les attitudes ou les émotions

Pour déceler ce que pensent ou ce que ressentent ses élèves, l'animateur ou l'animatrice peut utiliser avantageusement le questionnaire écrit anonyme. Comme il oeuvre habituellement auprès d'un grand nombre d'élèves, il est alors préférable d'avoir recours à des réponses forcées. Voici plusieurs séries de réponses qui pourraient alors être utilisées avec profit:

1. Pas du tout.	1. Pas d'accord du tout.
2. Un peu.	2. Pas d'accord.
3. Assez.	3. D'accord.
4. Beaucoup.	4. Entièrement d'accord.

1. Très insatisfait.	1. Ça n'a aucune importance.
2. Insatisfait.	2. C'est important.
3. Sastisfait.	3. C'est très important.
4. Très satisfait.	

1. Beaucoup de ressentiment.
2. Du ressentiment.
3. De l'attrait (de l'amour).
4. Beaucoup d'attrait (d'amour).

Pour aller avec ces séries de réponses ou d'autres semblables, voici des questions ou des situations possibles parmi bien d'autres:

- Quelle est ton opinion sur chacun des aspects suivants qui ont été abordés durant...:
  - la valeur présentée,
  - les idées qui la motivent,
  - les raisons trouvées dans l'Évangile,
  - les gestes qui s'y rapportent posés par...,
  - ...

- Ce qui a été présenté est-il transférable dans ta vie?

- Ce que tu as vécu à telle occasion t'a-t-il plu?

- La façon de présenter les choses est-elle correcte?

- Quelle importance attaches-tu à...?
  - la pratique de telle valeur?
  - le fait de poser tel geste... en telle situation?
  - le fait d'agir pour telle raison...?

- Que ressentez-vous lorsqu'on vous présente les choses de telle façon...?

- Qu'avez-vous ressenti lors de telle cérémonie religieuse?

- Que suscite chez vous tel fait qui vient de se passer?

- ...

REMARQUES: D'autres techniques plus compliquées peuvent évidemment être appliquées. Nous conseillons aux animateurs et aux animatrices qui souhaitent s'en servir de bien se renseigner auparavant et surtout d'interpréter les résultats avec beaucoup de prudence et de réalisme. (C'est ainsi que les échelles d'attitudes comme celles de type Likert comportent généralement des procédures de validation et d'utilisation qui sont INAPPROPRIEES en situation scolaire d'enseignement ou d'animation pastorale.

2.6.4 Comment interpréter les résultats

Pour interpréter les résultats obtenus à la suite des questionnaires habituels se rapportant au domaine cognitif, les points de repère sont assez bien connus de la plupart des animateurs et des animatrices. C'est surtout la proportion des élèves qui ont la bonne réponse qui sert de guide à l'animateur ou à l'animatrice. Cela dépend bien entendu de ce qui a été prévu au moment de la planification du programme ou des activités ou de l'évolution des résultats.

Pour interpréter les résultats produits par les items relatifs aux habitudes ou aux attitudes, deux points de repère peuvent s'avérer très utiles:

- les informations à recueillir doivent servir surtout à évaluer le cheminement des groupes, à détecter des tendances, des réactions d'ensemble et non pas des comportements individuels. C'est donc avec des résultats moyens que l'animateur ou l'animatrice va étudier son action et essayer d'améliorer ses activités... tout en demeurant bien réaliste dans ses exigences...

- dans l'évaluation des réponses à chaque item, l'animateur ou l'animatrice vise dans l'ensemble une situation positive, favorable, bref un résultat au-dessus de la moyenne, et non pas un résultat maximum, à moins qu'il le juge vraiment nécessaire dans certaines circonstances. Ainsi avec une échelle qui va de 1 à 4, le fait d'obtenir au-dessus de 2,5 importe souvent plus que d'obtenir une moyenne de 4. Par ailleurs, si les résultats évoluent à la hausse, c'est un indice probablement très encourageant, un signe que les décisions prises par l'animateur ou l'animatrice sont bonnes.

En somme, ce qui importe le plus, c'est que les activités d'animation pastorale voient leur qualité augmenter ou se maintenir grâce à un éclairage approprié venant des résultats de la mesure.

ANNEXE D

Description des catégories d'objectifs du domaine affectif

Cette annexe est extraite du **Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale au secondaire** (code n° 32-5303), pp. 233 à 237.

DESCRIPTION DES CATEGORIES D'OBJECTIFS DU DOMAINE AFFECTIF[1]

Niveaux d'intériorisation	Indices
1.0 ***RECEPTION*** Recevoir	
1.1 Prise de conscience - ***percevoir***	• Attirance de l'élève pour un stimulus • Constatation simple et claire de la réalité • Perception visuelle ou sonore • Perception de l'information contenue dans un message
1.2 Volonté de recevoir - ***accueillir***	• Prise en considération de l'information • Attitude d'écoute • Attitude de curiosité • Présence d'un intérêt • Volonté d'en savoir plus long
1.3 Attention dirigée - ***sélectionner***	• Attention pour un aspect du phénomène présenté • Capacité de saisir l'essentiel • Perception plus raffinée de la réalité • Observation plus perspicace • Découverte de l'aspect essentiel d'une situation • Capacité de donner ses préférences

---

(1) Cette description s'inspire de: Krathwohl, Bloom et Masia, **Taxonomie des objectifs pédagogiques - domaine affectif** - Tome 2, 1976, pp. 136 à 200.

Niveaux d'intériorisation	Indices
2.0 ***REPONSE*** Réagir	
2.1 Assentiment - ***consentir***	• Comportement d'obéissance, de soumission, de consentement • Réponse à une suggestion sans implication de résistance ou de soumission à contre-coeur • Respect de ce qui est exigé • Application habituelle à une chose demandée • Activités de réelle participation
2.2 Volonté de répondre - ***vouloir***	• Activité volontaire délibérément choisie • Consentement ou action de son propre gré • Poursuite des activités entreprises sur la suggestion de l'éducateur • Attitude de coopération • Initiative personnelle • Recherches poursuivies au-delà de la demande
2.3 Satisfaction à répondre - ***aimer***	• Réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie • Elément de satisfaction qui renforce le comportement

Niveaux d'intériorisation	Indices
3.0 ***VALORISATION*** Trouver important	
3.1 Acceptation d'une valeur - ***améliorer***	• Attribution d'une valeur à un phénomène, un comportement, un objet, ... • Croyance non fermement établie • Disposition à reconsidérer sa position • Régularité de la réponse face à des phénomènes avec lesquels on identifie la croyance • Identification par les autres de la présence de cette valeur • Désir que les autres s'en aperçoivent • Manifestation de nouveaux intérêts
3.2 Préférence pour une valeur - ***privilégier***	• Poursuite, recherche et désir qui déterminent un engagement assez profond envers une valeur • Disposition à consacrer du temps et de l'énergie • Intérêts spéciaux, opinions particulières manifestés par le comportement
3.3 Engagement - ***militer***	• Degré élevé de certitude • Loyauté envers un point de vue, un groupe ou une cause • Approfondissement et permanence de l'engagement • Effort pour convaincre les autres et les inciter à partager son point de vue • Motivation réelle à manifester ce comportement par l'action • Quantité considérable d'énergie consacrée au phénomène valorisé

Niveaux d'intériorisation		Indices
4.0 ***ORGANISATION***	Organiser	• Généralisation, sous forme d'un ou plusieurs concepts, de la valeur • Organisation des différents concepts en un système plus ou moins hiérarchisé • Choix personnels cernés et définis par l'individu
4.1 Conceptualisation d'une valeur - ***généraliser***		• Découverte et tendance à résoudre les oppositions se manifestant entre les choix personnels • Passage de la conceptualisation intellectuelle à une conceptualisation née de l'affectivité • Importance de la capacité d'analyse et de synthèse • Révision de certains engagements personnels • Cause éventuelle de changements radicaux
4.2 Organisation d'un système de valeurs - ***hiérarchiser***		• Organisation de valeurs pouvant aboutir à leur synthèse en une nouvelle valeur ou en un ensemble de valeurs d'un ordre supérieur • Conflit entre la "liberté de l'individu" et la "nécessité de contraintes" • Solution des conflits personnels entre famille et politique, entre liberté et ordre social, entre confort et responsabilité envers les enfants

Niveaux d'intériorisation	Indices
5.0 ***CARACTERISATION*** "Etre ce que l'on a conçu"	
	• Valeurs généralisées et hiérarchisées vécues dans le quotidien • Vision cohérente de l'existence et tendance vers un comportement harmonieux
5.1 Disposition généralisée ***-vivre***	• Traduction dans les actes et dans les opinions de la hiérarchie des valeurs déjà élaborée • Attachement de l'individu à l'être qu'il est et non à l'avoir qu'il a • Assurance, profondeur et permanence plus grandes qu'au niveau "militer" (3.3)
5.2 Caractérisation ***- universaliser***	• Synthèse de l'ensemble des choix personnels en une philosophie de l'existence • Style de vie personnel considéré comme le meilleur pour un grand nombre de personnes et même pour l'humanité entière • Unité et maturité très grande de la personne

A-1 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

DANS LE DOMAINE AFFECTIF

ANNEXE E

Les composantes d'une valeur

Cette annexe est adaptée du **Guide de planification des interventions auprès des groupes d'élèves en animation pastorale** (code n° 32-5303 pp. 211 à 217).

1.0 Composantes d'une valeur

Afin de mieux voir et comprendre ce qui se produit chez l'élève qui intériorise une valeur, il faut analyser chacune des trois composantes affective, cognitive et comportementale d'une valeur, en se rappelant cependant que cette distinction ne vaut que pour le moment où l'animateur ou l'animatrice planifie son action. Dans la réalité, cela va de soi, tout ceci est intimement lié.

L'analyse des composantes d'une valeur fera ressortir que l'élève qui intègre dans sa vie une valeur s'engage

- au niveau de ses émotions et de ses sentiments:

  composante affective,

- au niveau de ses connaissances et de ses opinions:

  composante cognitive,

- ainsi qu'au niveau de ses capacités d'expression:

  composante comportementale.

1.1 Composante affective ⟶ sentiments positifs

Pour qu'il y ait apprentissage, l'élève doit porter une "charge affective" en faveur de ... ou en arriver à ressentir des émotions et des sentiments positifs envers ce qui lui est proposé.

Pour que l'élève intériorise une valeur, celle-ci doit le toucher, l'attirer et ce, tout au long de son cheminement dans l'intériorisation. C'est dire que l'élève **intègre** une valeur dans sa vie par les émotions et les **sentiments positifs qu'il éprouve**

- quand on lui propose de vivre cette valeur,

- quand il voit une personne importante à ses yeux vivre cette valeur,

- quand il expérimente cette valeur,

- quand il ressent avec conviction l'importance de vivre cette valeur.

La composante affective pourra se manifester par les actions et les sentiments suivants:

- . voir
- . entendre
- . toucher
- . prendre conscience
- . être ému
- . être touché
- . être attiré
- . être attentif
- . être curieux
- . être intéressé
- . être enthousiaste
- . être content
- . être fier
- . désirer
- . rechercher
- . avoir envie de choisir
- . avoir envie d'agir
- . avoir envie de communiquer
- . avoir envie de faire partie
- . avoir envie de continuer
- . ressentir avec conviction
- . ressentir la nécessité
- . ressentir le bienfait
- . se sentir solidaire

1.2 Composante cognitive ⟶ **opinion favorable**

Cette composante se rapporte à la connaissance actuelle de l'élève par rapport à ce qui lui est proposé et aux connaissances acquises à travers la nouvelle expérience qu'il vit. Elle rejoint la réflexion de l'élève sur ses expériences et sur l'expérience des autres.

Cette composante implique également le regard critique de l'élève sur ses connaissances, ses opinions et ses croyances, de même que sur les opinions et les influences qui lui viennent de sa famille, des pairs, de l'école, des médias.

Ainsi l'élève en arrive

- à **nommer** ce qu'il vit,
- à poser un jugement sur la signification et l'importance de vivre la valeur présentée,
- à développer une **opinion favorable**,
- à s'ouvrir à l'**intégration** de cette valeur au niveau de sa pensée et dans les gestes réfléchis qu'il posera par la suite.

La composante cognitive pourra se manifester par les opérations et les attitudes mentales suivantes:

- . savoir que
- . connaître
- . savoir pourquoi
- . penser que
- . s'interroger
- . réfléchir
- . observer
- . découvrir
- . identifier
- . comprendre
- . analyser
- . nommer
- . juger que
- . trouver important
- . trouver avantageux
- . donner une signification
- . reconnaître une signification
- . être convaincu de l'importance
- . préférer
- . croire

1.3 **Composante comportementale** ⟶ **comportements conformes à des sentiments positifs et à une opinion favorable**

Tout au long de son cheminement d'intériorisation, l'élève est invité à s'exprimer, à réagir, à poser des gestes dans le sens des **sentiments** et des **opinions** qui correspondent à la valeur mise de l'avant.

Plus il chemine dans l'intériorisation d'une valeur, plus il est susceptible de réagir, de poser des gestes personnels, autonomes, permanents. Et plus il a envie de vivre "sa" valeur, plus il exprime son adhésion de façon concrète, même dans des conditions exigeantes.

Autrement dit, alors que, sur les plans affectif et cognitif, l'élève chemine au niveau des "raisons" de son action, c'est par des **gestes concrets et conformes** aux exigences de la valeur qu'il exprime son intériorisation graduelle et sa motivation personnelle.

C'est la composante comportementale de la valeur, parce que l'attention se porte alors sur les comportements que suscite généralement **l'intégration** d'une valeur donnée.

La composante comportementale pourra se manifester par les actions suivantes:

. manipuler
. jouer un rôle
. répondre
. questionner
. sourire
. chanter
. dire ses réactions
. dire son opinion
. dire ses sentiments
. participer à une expérience
. exprimer la signification
. exprimer l'envie de continuer
. exprimer sa conviction
. répéter l'expérience
. faire des recherches
. créer quelque chose
. investir du temps
. exprimer sa croyance
. exprimer la nécessité
. témoigner

REMERCIEMENTS

La Direction générale des régions tient à remercier les principaux responsables de la production de cette session de mise à jour. Que ce soit à titre de concepteur, de consultant ou consultante, de coordonnateur ou coordonnatrice, chacun et chacune a grandement contribué à la réalisation de cette activité du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique.

La Direction générale des régions tient à souligner l'apport particulier des membres du comité responsable du programme de perfectionnement en évaluation pédagogique:

Louise Dion	répondante en évaluation à la Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière,
Claude Despins	coordonnateur à la Direction générale des régions,
Raymond Julien	répondant en évaluation à la Direction régionale de Trois-Rivières,
Sylvie Mazur	responsable du perfectionnement à la Direction du développement en évaluation,
Gilles Morin	répondant en évaluation à la Direction régionale du Saguenay-Lac-St-Jean,
Jacques Roberge	coordonnateur à la Direction de la formation du personnel scolaire.

La Direction générale des régions remercie plus particulièrement:

Dominique Morissette	professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et concepteur de l'activité,
Odette Lafond	enseignante, étudiante à l'Université du Québec à Trois-Rivières et assistante de Monsieur Morisette pour la conception de cette activité.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

060402 Domaine affectif
0086001

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

88/04/12	¢ DUQ

8687 326 55-1406